

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

الحمد لله رب العالمين، والصلوة والسلام على خاتم المرسلين، محمد الصادق الأمين، إمام الهداء المعلمين. وبعد

فقد انتظمت لدى محاضرات في طرق تدريس اللغة العربية وال التربية الإسلامية، كنت أقيتها على طلبة المعلمين مختصرة، وقدمتها للمدرسين في دوراتهم مفصلة، ثم درستها لطلبة كلية التربية بجامعة الفاتح مزيدة منقحة.

وكنت على نية الإبقاء عليها بصورةها التي ارتضيتها للمحاضرة، والاحتفاظ بها في نطاق الدرس الجامعي، إلا أنني رأيت كثيراً من الدارسين لا يحسنون كتابة المحاضرة، فيجمعون أشتاتاً من المعلومات ولا يجيدون سبكها أو التوفيق بينها، فضلاً عن ارتباطهم عند تطبيقها في مدارسهم التي يتدرّبون فيها. ثم إنهم يقصدون بعض الكتب التي تعينهم على طريقة التدريس، وهي كثيرة، فيسيرون في أبواب وفصول تفيض بالأراء التربوية قديمها وحديثها، ويستغرقون في مباحث لغوية وصوتية، ودراسات نفسية تحليلية، ونبذ من تطور النظريات التربوية تاريخياً، وهذه وغيرها أمور مفيدة، تؤكد تداخل علوم كثيرة في طريقة التدريس ومهارات المدرسين، إلا أن استفاضتها وتشعب مباحثها تشغل الطلاب بما هم بصدده من تلمُّس الطريق إلى التدريس سهلاً ميسوراً، كما تبعدهم أو تشتتهم بعيداً عن مقاصدهم الملحة وهم في أول الطريق.

فمثل هذه الدراسات تصلح للمدرسين المجربين في توسيع مداركهم، وإثراء تجاربهم، وتتجديدهن بخبراتهم، الأمر الذي جعل طلابنا يعزفون عن هذا النوع من الكتب الجامحة لمباحث شتى، لم تفرق بين ما يصلح للشدة وما يفيد منه المتسلمون.

لا يُعد قياداً على هؤلاء، أو إسارةً يَغْلِبُ إبداعهم، ويمنع النابهين من المخالفة عند الضرورات ومقتضى الأحوال.

أدعوا الله العلي القدير أن يفيد بهذا العمل بناءً أمتنا وسدنة لغتنا، ويتقبله في صالح أعمالنا.

دكتور فخر الدين عامر
طرايلس في 1990/3/6

وعلى الرغم من الجهد الصادقة في هذا المجال، فإنه يبقى ظامناً إلى كل قطرة تنبت فتناً يشجّر طريقة التدريس سلوكاً مهيناً لدى طلابنا، ويقوم خطى المدرسين في عملهم، ويعين على استيعاب هذا الفن سهلاً وأضحاً بلا معاناة.

وإن سبلي في ذلك هو الإيجاز من غير إخلال، والتفصيل أحياناً بغير إملال، مرتكزاً على المواقف التعليمية العملية، مبتعداً عن المثاليات التخيالية التي لا تناسب واقعنا، أو تلك المنقوله عن أمم تخالفنا في فلسفة التعليم، ومقومات المجتمع وأهدافه.

وقد اقتصرت على المراحل الإعدادية والثانوية ودور المعلمين، ولم أشا أن أجعل طرق التدريس في المرحلة الابتدائية ضميمة لهذه المراحل إدراكاً لخطورة هذه المرحلة واستحقاقها لكتاب قائم برأسه، يفترق في كثير من مباحثه عن كتاب للمراحل التي نحن بصددها. وإن هذا الجمع بين المراحل كلها لم أرضه من جعلها في إطار واحد، جاء حظ المرحلة الابتدائية - على خطتها وصعوبتها التدريس فيها - في كثير من هذه الكتب ضئيلاً شاحباً مبتوراً، غير مستوفٍ ما يستحقه في مادته، ومنهجه، وكتابه، ومُذَرِّسيه، يتجلّ المُؤلفون القول في تلك المرحلة ليفيضوا في المراحل التالية.

وقد جعلت الكتاب في قسمين: الأول، لطرق التدريس وما يتعلق بها، والثاني، جمع إلى النماذج التطبيقية فوائد يلم بها المدرس في عمله، وأخرى يلزم بها طلابه؛ حتى تسلم لغتهم من الغموض، وتخلو من الأخطاء.

وإن ما قدمته في هذا المصنف، واقتصرت على طلابنا وإخواننا المدرسين -

القسم الأول
في
طرق التدريس

اللغة العربية

أولاً - مكانتها:

يكفي اللغة العربية رفعة وشرفاً أنها لغة الوحي، نزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، وقد تعلق بها العجم عن طريق القرآن الكريم، فسكنت قلوبهم، واستولت على ألسنتهم، وكادت تسيهم رطانthem.

﴿ قُلْ نَرَأَلَّهُ رُوحُ الْقَدِيسِ مِنْ رُؤْنَكَ يَلْهُقُ بِالْحَقِيقَةِ الْيَقِينَ إِذَا مَنَّا
وَهُدَىٰ وَيُشَرِّئُ لِلنَّاسِ مِنْ^{١٠٣} وَلَقَدْ نَعَمَ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يَعْلَمُ
بَشَرٌ إِسَانٌ الَّذِي يَنْجِدُونَ إِلَيْهِ أَنْجِيَّ وَهَذَا إِسَانٌ عَرِيقٌ
مَيِّزٌ^{١٠٣} ﴾. (النحل: 102، 103).

وقد انطلق المسلمون بلغة الفرقان، وكان أبواب السماء فتحت على بصائر أهل الأرض، ولسان الوحي فتح مغاليق القلوب؛ فشقق عن كنوزها. غمر علماء المسلمين الدنيا بالمؤلفات الموصولة بالقرآن الكريم، فكانت علوم القرآن، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، وعلوم اللغة، والبلاغة، والفلسفة، والمنطق، والتصوف، وعظم التصنيف في الأدب قرناً بعد قرن، وتععددت مدارس النحو، ووضعت المعجمات اللغوية، واتسع مجال الرواية في علوم

المعتمد على الفكر والفهم؛ لأن الشعور الوجوداني، والإدراك العقلي لا ينفصلان فيما تقدمه اللغة إلينا. وقبل ذلك فإن اللغة في حياة الفرد هي وسليته نحو التحليل التصوري للأفكار والصور الذهنية، وهي معتمده في تركيب أجزاء الفكرة، أو الصورة الذهنية على نحو معين يؤدي مفهوماً يقصده الفرد قصداً، وهذا يتضح في التعبير والشرح وتحليل الصور البلاغية إلى عناصرها المركبة.

4 - ومن الناحية العقلية، فإن اللغة والفكر لا ينفصلان في العمليات العقلية، فاللغة تفكير منطوق، والتفكير لغة صامتة، أو التفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهري، وهو ما عنده الشاعر بقوله:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا
فاللغة جوهر التفكير وأداته، وبقدر ثراء الفرد من الناحية اللغوية يكون توفيقه في تفكيره، لذلك غنيت اللغات الراقية بالعلماء، وال فلاسفة، والعبارة، خلافاً للغات المتأخرة الفقيرة التي لا تحظى بغیر الأسویاء العاديين الذين لا يملكون وسائل العبرية في لغتهم. ثم إن اللغة بهذا الارتباط الوثيق بينها وبين الفكر، تعمل على تكوين العادات العقلية من تنظيم أجزاء الكلام وترتيب النتائج على المقدمات، وقياس العجهول على المعلوم، والربط بين المتشابهات، والفصل بين المختلفات، وهو ما ييسر على الإنسان تكوين المدركات العقلية من الجزيئات المتألفة، ويعين على دقة الملاحظة، والتعيم والتجريد للمؤلفات على صورة منطقية مقنعة.

ثانياً - صعوبة تعلمها:

على الرغم من ارتباط لغتنا العربية بديتنا الإسلامية وقوميتنا العربية - فإن صعوبات كثيرة تقف في سبيل ابنائها whom يتعلمونها، ويلقيها المدرسون whom يعلمونها طلابهم. ونجمل هذه الصعوبات فيما يأتي :

1 - إن اللغة العربية في ذاتها تميز بخاصية الإعراب، وعند التوسيع نقول ظاهرة الحركات لتشمل حروف الكلمة كلها نحوياً وصرفياً. فكلمة (المشية) بكسر الميم تدل على هيئة المشي، وهي بفتح الميم تدل على

الدين والدنيا. كل ذلك باللغة العربية التي استجابت لكل فكر، وأعانت على الإسهام في حضارة الدنيا، وحملت أخلد المعارف والثقافات إلى مشارق الأرض ومغاربها.

ويطول بنا الحديث إذا أخذنا في سرد نشأة اللغة وتطورها، وما اعتبرها عبر مسيرتها من الجاهلية الجهلاء حتى عصور النهضة والازدهار، ثم تكالب المستعمرين على إخماد جذوتها في نفوس أبنائهما، وعقلهم علمائهما. ويجزء في هذا المقام أن نقر وظائف اللغة من النواحي الاجتماعية والثقافية والنفسية والعقلية، وهو ما يؤكّد على مكانتها في حياتنا.

1 - فمن الناحية الاجتماعية، هي أداة التفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم والإفهام. وهي رباطنا القومي الذي يجمع الأمة العربية، ويوحد بين وسائلها وغاياتها، فيبرز كياننا متميزاً مستقلاً. وهي مقياس يُعرف به مدى ما وصلت إليه أمتنا من رقي في عقائدها وحضارتها وعاداتها واتجاهاتها الفكرية. وهي وسيلة الأفراد في حياتهم اليومية، وأداة إذاعة الأمة وصحافتها وقضاءها ومؤلفاتها، وعامل قوي في الرابط بين حاضرنا وماضينا، والتواصل بين المشرق والمغرب ثقافياً وفكرياً وتاريخياً. ثم هي لسان الدعاة المرشدين في كل زمان ومكان.

2 - ومن الناحية الثقافية، فإن اللغة العربية احتضنت تراثنا العقلي وحفظته عبر الأجيال المتعاقبة، معلنة عن سمت الأمة العربية في حياتها وتفكيرها وعقائدها، وهذا شأن الأمم الراقية التي تبعت حضارتها في لغتها. ثم إن اللغة هي وسيلة التعليم والتحصيل وتكوين الثقافة، وكسب الخبرات والمعارف والمهارات، وهذا يؤدي إلى تكيف السلوك الفردي، وضبطه وتجيئه، حتى يتلاءم مع تقاليد المجتمع، وما تواضع عليه أفراده من سلوك عام بعثته اللغة في أوصال المجتمع، بما حملته من أزواد جامدة، وهذه وظيفة اجتماعية تفرعت عن الوظيفة الثقافية للغة.

3 - ومن الناحية النفسية، فإن اللغة وسيلة الاقناع العقلي، والتأثير النفسي، يظهر ذلك في الخطب، والمناقشات، والمناظرات، وهو ما يقوّي التفاعل بين الأفراد والجماعات. كما تمثل اللغة أقوى عوامل التذوق الفني

الإعراب ترشد إلى المعنى المقصود في التراكيب، والرسم الإملائي يتوقف في بعض جوانبه على الموقع الإعرابي مثل: أبنائهم، مفعول به، وأبناؤهم فاعل، وأبنائهم مجرورة، وهكذا تتشابك القيود النحوية والصرفية والإملائية واللغوية، وهو ما يصعب مهمة المدرس، ويُنقل على الدارس التحصيل والجمع بين هذه القيود واستيعابها.

4 - ومن الصعوبات التي تواجه اللغة العربية ذلك الإذواج اللغوي أو الثانية اللغوية بين لغة الحياة اليومية؛ وهي لغة التخاطب في البيت والشارع والسوق، وبين لغة الثقافة والمعرفة. وهذه الثانية تعتبر عقبة في تعلم اللغة وتعليمها. فما يحمله الطالب إلى الدرس اللغوي يخالف ما يتلقاه من مدرسه، وما يطالعه في كتابه، وما يعينه على التعبير كتابة ومشافهة. ولعل انتشار الثقافة في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقرؤة - توحد اللغة بين أفراد المجتمع، وتقارب بين لغة الحياة اليومية، ولغة الثقافة، فلا تقوم الثانية اللغوية عقبة أمام الدارسين فيما تقدمه المدرسة باللغة العربية السليمة في دروس اللغة العربية وغيرها من المواد الأخرى.

5 - ومما يزيد هموم مدرس اللغة العربية ضعف زملائه من مدرسي المواد الأخرى في اللغة العربية، فلا يقدر بعض منهم على استعمال العربية السليمة في تدرисه، فيماً أسماع الطلاب بالفاظ العوام وأساليب الدهماء، وينبت أمام أعينهم على السبورة نقوشاً شوهاء، يجاهد مدرس اللغة العربية في محوها وإثبات ما يصححها. وكان الأولى بهؤلاء أن يكونوا عوناً وسدناً لزميلهم فيما يكتبه، وأن يصونوا سمعتهم العلمي أمام أنفسهم وبين طلابهم.

6 - وتمثل حركة التطور السريعة في حياتنا العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية - صعوبة أمام اللغة العربية. وذلك فيما تتطلب هذه الحركة الذائبة من مطابقات لغوية لكل جديد تتجه، فآلات تُخترع، ومصطلحات تظهر، وأوضاع تجد، وصناعات تملأ حياتنا. وإن مجتمع اللغة العربية تحاول اللحاق بهذا كله، وصياغته باللسان العربي في قرارات ومعاجم ودوريات، وبقدر اطلاع المدرس على ذلك تسهل مهمته، وتبرأ لغة طلابه من العجمة المقتحمة.

المرة (المتشية). كذلك يختلف اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بحركتي الكسر والفتح على الحرف قبل الأخير، فنقول (المرتضى) بكسر الصاد للدلالة على الفاعل، ونقول (المرتضى) بفتح الصاد للدلالة على المفعول. ثم تكون حركة الإعراب فارقة بين الفاعل والمفعول به، في مثل

قوله تعالى بسورة فاطر: **إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْفَلَّقُوا** بفتح آخر لفظ الجلاله، وضم آخر العلماء. وإن ارتباط اللغة بالحركات هكذا يكون صعبه في ذات اللغة، وطبيعتها التكوينية.

2 - وامتداداً لظاهرة الحركات بعيداً عن الصيغ النحوية، نجد للحركات والسكنون تأثيراً على توجيه المعنى كما في كلمة (الأكفاء) بتسكين الكاف وفتح الفاء بمعنى النزراء، وبكسر الكاف وتشديد الفاء المفتوحة (الأكفاء) بمعنى المكسوفين. كما يلتزم بالحركات والسكنون في صحة النطق على أبواب الصرف وهو ما تُعني به المعجمات اللغوية، فنقول: (غَفَلْ يَغْفُلْ) بفتح الفاء في الماضي وضمها في المضارع من باب دخل، والشائع بين الطلاب على السليقة كسر الفاء أو فتحها في المضارع. وكذا كلمة (شَهْمٌ يَشْهُمْ) من باب ظرف بضم الهماء في الماضي والمضارع، و(شَافٌ وَشَوْبٌ) من باب (قال) في التصريف، الأولى بمعنى جلا وكشف، والثانية بمعنى خلط ومزج. وهذه صعوبة تكفلت المعجمات بتذليلها، وليس تتبعها واستيعابها بميسور على الطلاب وغيرهم.

3 - اختلاف صورة الحرف العربي في أول الكلمة ووسطها وآخرها، كما في حروف، العين والغين والنون والهاء والباء، وإن هذا الاختلاف يوجد صعوبة في الكتابة أمام تلاميذ المرحلة الأولى، وحاولت بعض الدراسات الحديثة تذليلها، بتوحيد بعض صور الحرف العربي؛ بهدف التيسير على المطبعة العربية وكذا الدارسين، وما زالت تلك الدراسات في مهدتها.

ومن الصعوبات أيضاً اختلاف رسم الهمزات في الكلمة، وأحوال الألف اللينة، والحروف التي تزاد، والمحذفة، والألف في آخر الكلمة، وغير ذلك من القيود الإملائية والصرفية (مصالح، مصائب). ومن هذه الأمور الثلاثة، نجد أن المعاني تحدد علامات الإعراب، وعلامة

7 - وأحياناً يقف المنهج والكتاب المدرسي عقبة في طريق المدرس، فمن مساوئ المنهج عدم ملاءمته للمرحلة التعليمية وأعمار التلاميذ، وتسخيفه بين ما يقدم للطلاب في كل المراحل بلا مراعاة للتكوين العقلي والنفساني لطلاب كل مرحلة، وكذلك إغفال ما نصبو إليه في تنشئة الطالب العربي المسلم. ثم تكون الطامة في حشد أكبر قدر من المعلومات جديدة ومكررها، ما يصلح للتدريس في المدرسة وما يترك للتحصيل خارج الفصل، فضلاً عن تجاهل الرصيد اللغوي لطلاب كل مرحلة.

أما الكتاب المدرسي فمن مساوئه رداءة أوراقه، وسوء طباعته، وكثرة أخطائه، وخلو جواشيه من الشروح والتعليقات. وكذلك الاستطراد فيما لا يناسب الطالب بل يربكه ويصدّه عن المادة، وعدم الترتيب المنطقي لأجزاء الدرس. فهذه الأمور يبتلي بها المدرسوون والطلاب، وتفتح الباب لمؤلفات تصرف الطلاب عمما يأيديهم، وقد تشوه مقاصد اللغة، وتسيء إلى النمو اللغوي للطلاب.

8 - ومن أظهر الصعوبات وأخطرها ضعف إعداد مدرس اللغة العربية على نحو متميز، وفق ما يتنتظره في قابل الأيام بعد تخرجه. وهذه قضية خطيرة ما زالت غائبة في التخطيط التربوي لمعاهد المعلمين والكليات التربوية، حتى صار الالتحاق بهذه المؤسسات المهنية مقصد الخاملين المرفوضين من سائر المعاهد والكليات في كثير من الأحوال. وإن مدرساً جيد الإعداد لكفيل بتخطي كل الصعوبات.

9 - ومن العوائق في تعليم اللغة العربية النظر إلى فروع اللغة على أنها مواد قائمة بنفسها، مقصودة لذاتها، بلا تواصل يقيم منها حلقات في سلسلة متکاملة. فالتقسيم الظاهري في الجدول المدرسي هو عمل صناعي، يتبع لكل فرع أن ينال زمناً يناسبه في هذا الجدول، يدرّب فيه الطالب على إجاده فن بعينه، ثم يكون على المدرس أن ينظر إلى كل الفروع على أنها وحدة متکاملة، تخدم غرضاً واحداً هو تحقيق النمو اللغوي للطالب، بتمكينه من لغته تعبيراً وفهمها، وهو غرضان نصبو إليهما في تعليم اللغة العربية بكل فروعها.

10 - ومن تلك الصعوبات، عدم الربط بين اللغة العربية والحياة المدرسية والمواد الأخرى، والنظر إليها باعتبارها مادة كالجغرافيا والكيمياء والتدبیر المنزلي، فلا يعرفها الطالب إلا في حصتها بالجدول المدرسي، ولا يراعي إنقانها إلا إذا دفع إلى ذلك في كتابها وكراستها وأمام مدرسها وترقب الامتحان فيها. وهذا فضل بين اللغة والحياة العامة والحياة الثقافية. وقد ترتب على ذلك عدم جدوی تعليم اللغة في المدرسة، واتجاه كثير من الناشئين إلى المساجد حيث يجدون في القرآن الكريم مجتمع اللغة والدين. كما أصبحت اللغة في نظر الطلاب مجموعة من الألغاز والطلasm النحوية والصرفية، وتنقاً من الأشعار المحفوظة، والعigel البلاغية، والمهارات الإملائية، وكلها مطلوبة للامتحانات، وليس وراءها بعد ذلك مطلب، وهو ما جعل كثيراً من الطلاب لا يقدرون على التعبير السليم عندما يتعرضون لمواقف تستدعي القول أو الكتابة.

ثالثاً - أهداف تدريس اللغة العربية :

لتدرس اللغة العربية مجموعات من الأهداف، الأولى أهداف عامة، تهدف إلى التربية القومية الوطنية تحقيقاً لمقاصد اجتماعية وسياسية وتروبية، وهي في مجملها تُعني بتكوين المواطن الصالح المتافق مع قومه ومجتمعه، المتمسك بقيم عقيدته الإسلامية السمحاء. وهذه الأهداف عامة مشتركة بين اللغة العربية وغيرها من المواد الأخرى، وتتحدد تلك الأهداف في النقاط الآتية:

1 - أن يعتز الطالب بلغته العربية باعتبارها أهم معالم شخصيته العربية الإسلامية، وأعز مقومات الأمة العربية التي ينتهي إليها، وأمنن الروابط في عقد القومية العربية التي تجمع أبناءها على وحدة اللغة والدين، والتاريخ المشترك، والأمال الواحدة، والأlam الموحدة، والوحدة الجغرافية الموصولة بالأطراف.

2 - أن يزداد تشبع الطالب بالقيم الاجتماعية والروحية والأخلاقية الخالدة في أمته العربية. وذلك عن طريق دراسته لتاريخ أمته وكفاحها للاستعمار، ومقاومتها للظلم، والقضاء على الطغيان السياسي والاجتماعي،

وهو ما يؤدي إلى تمرسه بالشعور بقيمة النظام في الحياة والفكر، وبالجمال فيما تكتمل عناصر وجوده.

7 - أن يقنع الطالب بقيمة التعليم في بناء شخصيته ونموها، وبلغته في رقيها وقدرتها على استيعاب المعرف والثقافات وتبليل الحضارات.

8 - تقويم لسان الطالب، والعمل على التقرير بين اللغة الدارجة في الحياة اليومية، ولغة العلم والأدب التي خلدها القرآن الكريم، وأقام بها السلف أعظم حضارة عرفتها البشرية.

أما المجموعة الثانية من أهداف تدريس اللغة العربية، فهي الأهداف الخاصة التي تتعلق بالتحصيل اللغوي من ناحية ما يحققه هذا التحصيل من عادات ومهارات وقدرات مرتبطة بفروع اللغة العربية. وتنحصر تلك الأهداف الخاصة فيما يأتي :

1 - اقتناع الطالب بأن اللغة العربية وسيلة تفكيره، وألفاظها تحدد معانيه، وأساليبها صورة شخصيته. فهي وجوده الذي يحدد هويته.

2 - تنمية قدرة الطالب على القراءة وشغفه بها، وتمرسه بمهاراتها عاداتها كالسرعة فيها، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وفهم المقتول والتعبير عنه، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، ونقد الأفكار والأساليب، والتذوق والموازنة بين المعانٍ، وحسن الإصغاء مع التركيز والاستيعاب. وهذا كله طريق إلى التعلق بالقراءة لكتب المعرفة وتوسيع المدارك، وتعرف مصادرها في الكتب والدوريات والصحف اليومية وكل وسائل الإعلام، وكذلك دواوين الشعراء والناثرات، ثم يجد في القرآن الكريم معيناً ثرياً بالأخلاق والعقيدة وسير السلف، وهذه كلها تكون إنساناً متاماً في عقله ووجوده وسلوكه.

3 - توجيه الطالب نحو القيم الجمالية في اللغة العربية، وإشعاره بما فيها من روعة الخيال وصور الجمال اللغطي والأسلوبية، وأنها ليست فهماً خالصاً أو تعبيراً جافاً تستوي فيه الأساليب العلمية والأدبية. فللوجدان نصيحة للعقل نصيحة الذي لا يغفل، والمرء بينهما في متنة متعددة دائمة، وإن له في التصوير القرآني خير شاهد ودليل.

ووقفها في وجه التسلط الدولي المتغطرس، والتعصب الديني الأعمى منذ الحروب الصليبية. فينشأ الطالب مشبوب العاطفة بالولاء لوطنه وقوميته، شديد الاعتزاز بقوميته ومُثُلها التي نبتت في أعماق التاريخ.

3 - أن يقف الطالب على معلم وطنه العربي الكبير، وأنه موصول جغرافياً وبشرياً واجتماعياً وتاريخياً واقتصادياً، هو كذلك في ماضيه وما نسعى إليه في حاضرنا. ثم نوسع في معارف طلابنا بإطلاعهم على النظم العالمية، والتيارات الفكرية والمذهبية السائدة في العالم، وما تعانيه البشرية من مشاكل وعلاقة ذلك كله بالوطن العربي. وإن في موضوعات التعبير والقراءة والنصوص مجالاً رجباً لهذه الأمور، فضلاً عما يُدرس للطالب في المواد الثقافية الأخرى؛ كالجغرافيا والتاريخ وعلم التفسير (الفلسفة) والاجتماع والمنطق.

4 - أن يدرك الطالب ما يجتمع عليه أبناء وطنه من عادات وتقالييد، وما يحملون من مشاعر وعواطف واتجاهات في حياتهم، وما يفارقون فيه غيرهم من الشعوب الأخرى، وهذا ينمّي خبراته بالحياة ومعارفه بأسم الأرض وطبيعتها. كما يزوده بالوعي الاجتماعي، والمشاعر الإنسانية التي يمارس بها حياته في وطنه وعالمه. وإن هذه الأزواد ضرورية في تربية عواطف الطالب ومشاعره، فينمو على ما تعارف عليه مجتمعه، وما تحمله الإنسانية في مثيلها العليا.

5 - أن يتعرف الطالب مشاكل وطنه، ويدرك دوره في حل ما يعوق تقدمه، كالأمية والعادات السيئة والهجرة إلى المدن والانحرافات الأخلاقية والعقائدية، وغيرها مما يتطلب تكاتفاً جماعياً، ووعياً أصيلاً، وحرصاً على قيم الوطن وقوته ونقاء بنيته. كما يشعر الطالب بانتمائه الأسري الذي هو راقد لشعوره الاجتماعي الوطني والقومي، المكون لعواطفه الطيبة الخيرة نحو أسرته ووطنه وأمته والإنسانية كلها.

6 - أن يتعود الطالب على التفكير المنطقي المنظم في كل ما يمارسه، ويمرن على التنسيق بين الجزئيات ليؤلف منها بناء متسلقاً، وهذه شعبة من شعب الإدراك الجمالي لما تقع عليه حواسه، وتبصره عينه، ويدركه عقله،

القراءة الصامتة؛ من الفهم، والسرعة، ومهارات القراءة الجهرية؛ من الطلاقة والأنساب، وصحة النطق، والسيطرة على العبارة. وكذلك مهارات التحدث؛ من الانطلاق والدقة، والقدرة على الإبابة والتعبير، ومهارات الاستماع؛ من التركيز، والانتباه، والقدرة على تتبع أفكار المتحدث، وفهمها، والربط بينها. وفي التصوص تنمو الثروة اللغوية في قوالب بذابة رائقة، وصيغ بلاغية آسرة. وفي البلاغة إرهاق للذوق اللغوي، وتعرف طرائق التعبير وفق مقتضى الأحوال. وهذه كلها مهارات يتدرّب عليها الطالب، ويقصدها المدرسوون قصدًا في تدريسيهم.

٩ - توجيه الطالب إلى تقصي المسائل وبحثها، والاهتداء إلى مراجعتها التي تستوفي جوانبها، وإرشاده إلى طرق استخدام المعجمات، وفهارس المكتبات، والمراجع والمصادر الموسوعية، وطريقة جمع الحقائق وتنسيقها وإبداء الرأي فيها. وهذا مجال خصب تنبئه جماعات النشاط اللغوي بالمدرسة، إلى جانب ما يكلف به الطالب في بعض فروع اللغة مثل التحو في درس الكشف في المعاجم، وفي الترجم الأدبية بالرجوع إلى مصادر سيرة الأديب، وفي الأدب بالاطلاع على الدواوين، وفي بعض دروس القراءة المتصلة بالكائنات الحية، والنباتات، والأحداث السياسية والواقع الحرية. وفي ذلك إعداد جيد للطالب عندما يواجه الحياة العامة، والمواقوف العلمية والثقافية.

١٠ - ومن الأهداف الخاصة أيضًا، الكشف عن الموهوبين من الطلاب في المجالات اللغوية والأدبية، وتعهدهم بالتشجيع والرعاية، وإفساح مجالات أرحب لموهبتهم حتى تفتح وتزدهر. فكثير من الشعراء والخطباء والكتاب وجدوا في دروس اللغة العربية ومدرسيها خير عون لموهبتهم لتنمو على أفانتها وتؤتي ثمارها بعد تخرجهم.

١١ - أما الأهداف الخاصة للتربية الإسلامية التي هي صنٰو اللغة العربية ودعامتها، فأهم ما تصبو إليه هو تنشئة الطالب على القيم الإسلامية، وتقويم لسانه، وإرهاق وجданه، ووصله بأسلافه الغُر الميامين، وتحصيته في مواجهة الموجات الإلحادية والانحرافات الأخلاقية، لتكميل له الشخصية بعنصرها:

٤ - تمكين الطالب من التعبيرين الوظيفي والإبداعي وهما وسيطه في حياته، وإشعاره بوظيفة اللغة في التعبير بما يدور برأسه من أنكار، وما تجيشه به نفسه من خواطر، وتوجيهه نحو الأسلوب السليم، والعبارة الناصعة، واللفظة المتمكنة في السياق، وتجنب الزخارف البذرية المصطنعة التي تذهب بالأفكار وتضيّع المعاني، والتزام التقييد بعلامات الترقيم، وتوزيع عناصر الكلام على فقرات متّبعة. ولا يتأتى له ذلك إلا بمعرفة واسعة، ووضوح الأفكار في نفسه، وأمتلاكه رصيداً لغورياً يعينه فيما ي يريد التعبير عنه بوفاء وقوة.

٥ - تنبية الطالب إلى أن الأداء اللغوي الممثل للمعنى هو في القراءة بتقديم الصوت، كما هو في الكتابة بعلامات الترقيم. يظهر ذلك في تلاوة القرآن الكريم، وإنجاد القصائد، وفي الخطابة، والقراءة الجهرية.

٦ - الاتصال بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، وتعرف ما يحمله من قيم إنسانية، ومعالم حضارية، واسترداد عوامل التأثير في هذا الأدب من سياسية وثقافية ودينية واجتماعية، والتأكيد على وحدة الأدب العربي في الخافقين، وإن تباينت فنونه وتنوعت其 الجناسات. والاستفادة من نظرية الأدب الشاملة للتاريخ والنقد والأدب في فهم التراث الأدبي وبوعظه التي وجهته وصاغته على نحو ما.

٧ - الاتصال بمشاهير الأعلام المبرزين في تاريخنا العربي الإسلامي، وقراءتهم في أعمالهم الأدبية الإنسانية، والإفادة من تراجمهم ونتاجهم للكشف عن قيمهم وأحوال عصورهم وتطور مجتمعاتهم، ثم الاهتداء إلى قيادتهم للفن الأدبي وأثارهم الموروثة بعدهم.

٨ - تنمية المهارات الأساسية الالزمة للتفكير ومنها: الدقة، والوضوح، والتسلسل، والمنطقية، والتدليل. وإنقاذهم المهارات الالزمة في كل فن من فنون اللغة بصفتها أداة اتصال بين الأفراد، ففي الكتابة تنمو مهارات الصحة في التعبير، والقدرة على الإبابة، والعرض، والوصف، والشرح، والتلخيص، والتعليق، والقدرة على التركيز على الأفكار الأساسية، وصحة الرسم الإملائي، وجودة الخط. وفي القراءة يمكن المتعلم من مهارات

النظريات التربوية في طرق تدريسها، وتوسيع تجاربه، وإثراء معارفه العامة. والعنابة بإعداد درسه إعداداً ينم عن تمكّن من أجزاء الدرس ومراره. ثم يراه تلاميذه هادئاً متذلقاً في آنٍ وغزاره، ثريّ اللغة فصيح العبارة، مؤثراً في نفوسهم، مشيراً نشاطهم.

3 - ثالث هذه الصفات، حسن النطق، وجودة الأداء، وتمثله المعاني في نفسه وصوته، بلا رتابة تُحمل الطلاب وتبدد انتباهم. والحدّر كل الحذر من الانحدار إلى العامية ورطانة الجھاں، فهذا يُزري بالمدرس، ويحظى من درسه، وينزله في أعين طلابه منازل السّوقة. على المدرس أن يَهْجَّ أسماع طلابه بعدب الفاظه، وفصيح عباراته، فكم سمعت من بعض الطلاب كلمة (الله)، وقد أسرّهم مدرّسهم بأسلوبه الرائق الجميل، وعرضه الشائق البديع، فملك عليهم نفوسهم. وتلك هي القدوة الحسنة التي ينشد الطالب احتذاءها.

4 - رابع تلك الصفات، غزارة المعارف، واتساع الثقافة العامة، لأنّه يخوض بطلابه في التاريخ، والطبائع، والعقائد، والأخلاق، والأدب، والجغرافيا، والمجتمع، وفق طبيعة موضوعاته التي لا تحدّها نهاية، كما في القراءة بأنواعها، والتضوش، والترجم، والتعبير، والإملاء. عليه أن يحفظ من القرآن الكريم والحديث الشريف ما يعطر به كلامه، ويُقْنوي حجته، ويُعلّي بيانه، ويُلم من الشعر ومأثور الشر بما يشتفّ به المسامع، ويُغنى وجданه اللغوي، ويعرف من أحوال الأعلام وسيرهم ما يقبس من معينه.

5 - خامس تلك الصفات، قدرته على التوجيه والإرشاد لطلابه، يوجههم إلى مصادر المعرفة، ويرشدّهم في مناشطهم اللغوية، وجماعاتهم المدرسية، فيجد فيه الطلاب عوناً وسدناً، مما يزيد تعلقهم به، واطمئنانهم إليه، خاصة عند فقدتهم ذلك في أوساطهم الأسرية أو الاجتماعية. يحاورهم فيجدون فيه أباً حانياً، أو أخاً عطوفاً، فيلفونه ويستزيدونه، فلا تكون جفوة أو مباعدة بينهم. يعلمهم دقة التفكير، وبراعة التحليل، والقدرة على التعليل، والتزاهة في النقد، والتريث قبل الحكم.

6 - وسادس تلك الصفات، التألق في الإبداع، وذلك من خلال ما

العربي والإسلامي، فيخرج إلى الحياة مواطناً صالحًا بما هُنّ له في دروسه اللغوية والدينية. وتبقى بعد ذلك تفاصيل مذكورة في فروع التربية الإسلامية.

وبعد هذه الأهداف الخاصة المتمسّمة بالشمول الذي يعمّ فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية - ينفرد كل فرع بأهداف أكثر تخصيصاً مما حظي به في هذا الإجمال، وقد استوفى كل فرع نصيبيه عند الحديث عن طريقة تدريسيه.

رابعاً - مدرس اللغة العربية:

هو مدرس للغة والدين، وهو يمثلان عقيدتنا وقوميتنا، ولا جدال في أنهما أخطر ما في وجود الأفراد والأمم؛ لذلك فهو يحمل رسالة مزدوجة، يُنشئُ جيلاً يعتزّ بأمته وتراثها، ومقومات وجودها الحضاري، ويغرس في النفوس أينع غرس، وأعظم ما يحمله الإنسان بين جنبيه: عقيدة الإسلام، وشريعة الرحمن.

ثم هو مقوم للسان، وباعت الحياة في العقول والوجدان. وهو فيما يدرسه يطوف بالأذهان في كل ميدان: ففي التعبير طلاقة وتفكير وبيان، وفي القراءة بأنواعها فهم وثراء للمعارف، وفي النصوص جمال وأخلاق وعيون قلائد، وفي البلاغة تذوق تنعم به الأحساس، وتربو على أفنانه الأساليب، وفي الإملاء والخط عصمة من الخطأ المفسد للغة ومعانيها، وتجنب لما يكدر النفوس من قبح ما تعانيه. يتصل الطالب ب الماضي، ويعيش واقعه، ويتطلع نحو الأمّل في مستقبله. لذلك كان هذا المدرس متميّزاً بين المدرسين، وبمقدار هذا التميّز وأبعائه عظمت صفاته وكثرت:

1 - أول هذه الصفات، حبّه لمادته حباً يتجاوز الواجبات الوظيفية إلى الشغف بها، والتألق في أدائها، واستدامة النظر فيها، والاطلاع على دقائقها، وحرص على نقل ذلك إلى طلابه، بأخلاصه في عمله، واستشارة الحمية القومية في كل ما يقدمه لهم.

2 - وثاني هذه الصفات، التمكّن من المادة التي يدرسها، بالقراءة الدائمة، والاطلاع على ما تفيس به المطبع في فروعها، والوقوف على

تفيض به نفسه، ويجدود به علمه، فيشارك في أنشطة علمية وثقافية واجتماعية، فيحرر مقالاً في مجلة، أو يسهم مع زملائه في مؤلف ما، أو يُلقي حديثاً توجيهياً أو ثقافياً في إذاعة المدرسة، أو يشارك بمحاضرة في مناسبة وطنية أو دينية أو قومية، وهكذا يظل متقدماً في رحاب مادته، موصولاً بمصادرها، مؤثراً بشخصيته في مدرسته بين طلابه وزملائه، فلا تركد نفسه، ولا تذبل وقده العلم في ذهنه.

7 - سابع الصفات، التعاون مع زملائه في مادته وفي المواد الأخرى، والظهور بينهم وبين طلابه في أحسن هيئة، وأجمل مظهر، وأبهى خلق، وأقوم سلوك.

التعبير

أهمية التعبير :

التعبير حاجة ملحقة وحيوية للإنسان صغيراً وكبيراً، يمارس به حياته في كل مراحلها، وبه يعبر الفرد عن نفسه، ويعلن عما يختلج في خاطره، وبه يتعامل مع أفراد مجتمعه، يحادثهم بحاجاته، ويُخاطبونه بما يهمه ويُقيمه بينهم موصولاً بوجودهم.

وبالتعبير أيضاً يؤدي الإنسان وظائفه الاجتماعية، والثقافية، والمهنية، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنحو كل منها وارتقاؤه مرتبط بنمو الآخر وارتقائه كل الارتباط، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة. فالتعبير لا يكون حياً إلا بقدر ما يشير في النفس من أحاسيس ومشاعر وذكريات، والتعبير الذي يستعمله الطالب ولا يقابل في ذهنه معنى مستمدأ من تجاربها الشخصية هو صيغة ميتة بالنسبة له، مهما تكن قيمته البلاغية في حد ذاته.

لذلك كان الاهتمام بالتعبير الشفوي والتحريري ضرورة تعليمية تفرضها حياة المتعلم في حاضره وهو يتكون على المعرفة والتحصيل، وفي مستقبله وهو يتطلع إلى مراقي الثقافة والحضارة، وآفاق العلوم الرحيبة، والتآلف الاجتماعي.

وإذا كانت التقاليد التعليمية قد فرضت تقسيم اللغة العربية إلى فروع،

وتجاوיבهم مع مواد دراستهم سواء في الكتاب أم في المشافهات أم في الامتحانات، مما يعتمد على المهارة في الاستعمال اللغوي.

وإن بعض التلاميذ مصاب ببطء الفهم، أو ضعف التعبير عما في ذاكرته، أو عدم قدرته على التوفيق بين السؤال والجواب، وإن علاج ذلك كله ممكن في دروس التعبير الشفوي والتحريري.

7 - إزالة الخوف والتردد والخجل من نفوس بعض التلاميذ عندما يواجهون غيرهم، أو عند إصغاء جماعة لحديثهم، أو عند الكتابة للآخرين.

8 - إتاحة الفرصة أمام التلاميذ كي يستخدموا محصولهم اللغوي في سياق تطبيقي يجمع كل فروع اللغة العربية في إطار متكامل، فإن ما حصله الدارس من النحو والبلاغة والتصوّص والإملاء والخط يجد طريقه مجموعاً في دروس التعبير.

أسس التعبير الجيد:

يقوم التعبير على عنصرين: الأفكار، والعبارات والأساليب. أما الأفكار فمصدرها تجارب الطالب ومجموع قراءاته واطلاعه ومشاهداته، وهي العمود الفقري للتعبير، وبدون العناية بها يفقد التعبير قيمة. أما العبارات والأساليب فهي أوعية الأفكار، ووسائل إبرازها للقارئ والسامع، ومصدرها غير محدود، ينهل الطالب من مطالعاته الواسعة، ويقطف من عيون الأدب، ويلتقط أزواجاً نافعة مما يسمعه ويشاهده، وبمقدار اتساع المصادر اللغوية للطالب تكون قدرته على صياغة عباراته قوية رصينة، تستوعب أفكاره، وتؤديها بوفاء وتمكن.

لذلك وجب على المدرس تنبيه طلابه على هذين العنصرين الأساسيين؛ ليتحقق لهم خصائص التعبير الجيد المتمثلة فيما يأتي:

1 - أن يكون التعبير صادراً عن إحساس صادق، وتجربة حية، ودافع ذاتي. وذلك بأن يكون الموضوع متصلة بحياة الطالب مثيرة لاهتمامه وأشواقه، يتّحمس الطالب للتعبير عنه وإبداء الرأي فيه.

لكل منها زمنه وكتابه، فإن التعبير غاية تلك الفروع، أو هو البوتفقة التي تتجمع فيها ثمار القراءة، وعيون التصوّص، وروائع البلاغة، ثم يُكبس الخط ما يكتب حسناً وجمالاً، وتعصم قواعد الإملاء المفردات من خطأ الرسم، ويحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى غالباً.

أهداف التعبير:

تحدد أهداف التعبير من الوظيفة الاجتماعية للمتعلم، وما تستهدفه فلسفة التعليم في مجملها من تكوين الإنسان المتكامل في ذاته وقدراته ومهاراته. وتتمثل هذه الأهداف فيما يأتي :

1 - تهيئة التلاميذ للتفكير المنطقي السليم، بالاهتداء إلى المعنى المناسب، وصياغته في ألفاظ توافقه، وترتيب الجمل على نحو يؤدي إلى وضوح الأفكار وقوتها في نفوس الآخرين. ثم تتابع الأفكار في اتساق وتماسك كالبنيان المرصوص.

2 - قدرة التلاميذ على التعبير عن أنفسهم في مختلف الأحوال التي يتعرضون لها في حياتهم، كالخطابة وال الحوار والمناقشة، والسؤال والجواب، وكتابة الرسائل والتقارير والمقالات، وتلخيص المطولات والمشافهات، وغير ذلك من المواقف المستقبلية.

3 - تمرير التلاميذ على الارتجال والتدفق في الحديث المتصل بالأطراف، والكتابة بغير إعداد، والردد بدبيهة على الخطاب الشفوي.

4 - إثراء المعجم اللغوي لللاميذ بما يسمعونه أو يكلفون بقراءته أو حفظه.

5 - تلخيص لغة التلاميذ من الأخطاء الشائعة المتواترة، والتركيب العجمية المتداولة، وبعث الثقة في نفوس التلاميذ نحو قدرة اللغة العربية على الوفاء بمعاني الحضارة، ومتطلبات العصر.

6 - مساعدة التلاميذ على فهم ما يسمعونه من مدرسيهم، والإجابة عن أسئلتهم، وتحديد عناصر تلك الإجابة تحريرياً، وهو ما يتعلّق بنشاط التلاميذ

المتكلف، وصور البيان المجنح بالخيال، وأن يترك على سجيته يفيض بمكتون نفسه طواعية، فيرأى من القيد التي تعوق انطلاقه وتدفقه.

6 - وأن يوشي الطالب موضوعه بما لديه من محفوظ قرآن وأدبي، فيسوق الحكمة والمثل والحديث دعماً لأفكاره، ويضمّن عباراته شعرًا يؤيد به رأيه. وينبه الطالب على ضرورة الانتفاع بما حصله في دروس النصوص والدين، وإلا كان مضيئاً للفائدة، وهي بين يديه حاضرة.

7 - وأن يجيد الطالب تقسيم موضوعه إلى فقرات كل منها يحتوي على فكرة معينة، ويعنى بعلامات الترقيم المفصحة عن المعاني، ويرأذن نفسه بحسن الخط، وصحة الرسم الإملائي.

أنواع التعبير :

للتعبير من جهة الأداء نوعان: التعبير الشفوي، والتعبير التحريري. ومن جهة موضوعاته فهو نوعان أيضاً: إبداعي، ووظيفي، ولا يعني نوع منها عن غيره؛ لأنها كلها مطلوبة في حياة الإنسان، مستعملة فيما يتحدث به، أو ينطقه أو يكتبه. يعبر بها عن مآربه ومشاعره، فنحن نتحدث ونكتب، وفي الحديث والكتابة نعبر عن ذواتنا ودخولنا لنفسنا، نصف ما نراه أو نصور الحياة كما تتردد أصداؤها في قلوبنا. وهذا وغيره إبداع ذاتي قد يختلف فيه المتحدثون والكتابون. ثم إننا نوظف التعبير أيضاً في أمور حياتنا، وقضاء مصالحنا، والوفاء بما تفرضه أعمالنا. فنشرج وجهة نظرنا في المؤتمرات، ونناقش آراء الآخرين، ونحاور، ونشاهر، ونحضر، ثم نكتب التقارير والمذكرات، ونحرر الرسائل، ونلخص ما نسمعه أو نقرأ. وهذا كله من التعبير الوظيفي.

وإن مجالات التعبير الإبداعي الذي يجلو فيه الطالب مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة - تشمل كتابة المقالات الأدبية في موضوع إنساني اجتماعي أو أخلاقي أو سياسي وتأليف القصص، والتسليلات، وتصوير المشاهد، وتدوين المذكرات الشخصية. وهذا النوع أيسر على طلاب مرحلة التعليم الأساسي (حتى الصف التاسع)، من النوع الوظيفي الذي يناسب طلاب المرحلة الثانوية ودور المعلمين والمعلمات.

2 - وأن يكون الموضوع واضحًا للطالب، وأفكاره محددة في نفسه، لأن وضوح التعبير يتوقف على وضوح الأفكار وبالعكس؛ لذلك يجب على المدرس أن يناسب بين الموضوع وقدرات الطالب العقلية والعلمية والنفسية. كما ينبغي ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً، يقوم على التتابع والسلسل، وبعد مما هو قليل القيمة أو استطراد لا نفع فيه.

3 - وأن يصبح الطالب موضوعه بما يناسبه وجاذبها أو عقلياً، وهذا يتطلب اختيار الأسلوب المناسب للموضوع؛ فتتألق العبارات البراقة ذات السمات الوجدانية في الموضوعات الإنسانية؛ كالتيت، والحب، والصدقة، وتركت العبارات إلى التحديات العقلية، والحقائق العلمية والاجتماعية في الموضوعات الكونية بعيدة عن المشاعر والأحساس، وبهذا تتتنوع الأساليب في الموضوعات؛ فتكون أدبية أو علمية أو محابية. وهي في كل ذلك تتسم بالوضوح والدقة والجمال النوعي، وتنم عن ثراء فكري، وتملك لأطراف الموضوع، واستيعاب عناصره. كما تبرز شخصية الطالب ومشاعره، وطريقة تفكيره، وتقويمه لما يعرض له من موضوعات.

4 - وأن يتحلى التعبير بالجمال، ولا يظن الطالب أن الجمال مقصورة على الموضوعات الأدبية الخالصة، ففي الموضوعات العلمية جمال يمتع العقل، كما أن في الموضوعات الإنسانية الوجدانية جمالاً يمتع المشاعر وتطرب له النفوس.

ويتجلى الجمال في كل أحواله في فصاحة الألفاظ وعذوبتها، وقوة الالتحام بينها بلا تنافر صوتي أو معنوي، وتمثلها المعانى بدقة وتمكن، وخلوها من الإبهام واللبس والخشوع والتطويل بلا فائدة. وفي غير الألفاظ تكون العبارات متناسبة الطول، غير مسرفة في التباعد بين أجزاء الجمل، وتتجنب الترافق المعنوي لغير فائدة.

5 - وأن يتخلى الطالب عن التصنّع والتكلّف، بإيقحام بعض العبارات البراقة في سياق الموضوع الذي لا يطلبها، فتبعد غريبة شوهاء، تركها أفضل، من إثباتها، لذلك لا ينبغي تحفيظ الطالب عبارات مصنوعة بحلّي البديع

أولاً - التعبير الشفوي:

ينبغي على المدرس في دروس التعبير الشفوي أن يلزم نفسه التحدث باللغة العربية السليمة، ويستحوذ طلابه على ذلك، ويأخذ بأيديهم في هذا السبيل؛ حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلميذ، فتمرن عليها أذواقهم، وتتألفها ألسنتهم وأقلامهم. وإذا كان هذا الالتزام اللغوي ضرورياً لـكل المدرسين على اختلاف مoadهم، فإن مدرس اللغة العربية أولى به في جميع ما يدرسه.

مجالات التعبير الشفوي:

درج المدرّسون على التمهيد للتعبير التحريري بالتعبير الشفوي، وإفراده بدرس مستقل، وأحياناً يجمعون بين الشفوي والتحريري في حصة واحدة بأن يبدأ المدرس بالشفوي، ثم يترك التلميذ يكتبون مع مراعاة أن الوقت القليل للشفوي والكثير للتحريري. ومجالات ذلك متعددة:

1 - القصة:

وهذه تتفاوت بتفاوت أعمار التلاميذ ومراحل دراستهم، والمعيار الأساسي في اختيارها أن تناسب عقول التلاميذ وبيئتهم واهتمامهم.

وتسيّر خطوات الدرس بأن يستثمر المدرس اهتمام التلاميذ، ويبعث تشوقهم إلى القصة وتفاصيلها، بحديث أو أسئلة حول عقدة القصة ومحركها أحداثها. ثم يقص المدرس قصته بأسلوب واضح، وصوت معتدل، وتنوع الأداء بتتنوع المعاني. ثم يُلقي أسئلته مرتبة على حسب أحداث القصة، ويستقبل إجابات التلاميذ متىجاً الفرصة لأكبر عدد ليشترك في الإجابة، ويتجنب المدرس مقاطعة المتحدث إلا إذا ارتكب تعبيره، واحتلت معانيه، كما يُغضي عن الهدوات النحوية والصرفية واللغوية التي لا تَحُول المعاني عن مقاصدها.

ثم يبدأ المدرس في استقبال أسئلة التلاميذ، فيقبلها أو يعدل في صياغتها، ويطلب من غير السائلين الإجابة عنها، ويشاركهم بالرأي والتوجيه، حتى تظهر الإجابات واضحة مجملة، على أن يحذر المدرس طغيان شخصيته

على تلاميذه. وأخيراً يبدأ أحد التلاميذ في تلخيص القصة، بعد أن وضحت في أذهان زملائه مستعيناً بالعناصر التي أثبّتها المدرس على السبورة لـكل مرحلة من مراحل القصة. وقد يتولى أكثر من تلميذ هذا التلخيص بالتناوب على مراحل.

والقصة صالحة لكل مراحل التعليم، لأن الحياة مليئة بالقصص التي يتناولها ويرويها الصغار والكبار، ويرون فيها العبرة والعظة، واستمداد العون في الحاضر والمستقبل. إلا أن الموضوعات القصصية تتفاوت وفق أعمار الطلاب وأحوالهم العقلية والعلمية، وهذا أمر يراعيه المدرس عند اختياره القصة.

وخير القصص ما استجاب لواقع التلاميذ وتاريخهم، وكان صدى لما تجيشه مشاعرهم، وتشغل به نفوسهم، فيتحمسون للقول، ويزرعون في التصوير والتحليل للمواقف المختلفة.

وبعض المدرسين يتحولون القصة إلى تمثيلية يؤدونها في الفصل، أو يمثلونها في جماعة التمثيل بالنشاط المدرسي، خاصة بعض قصص الجهاد الإسلامي، والكافح الوطني ضد الاستعمار، وكذلك القصص التاريخي، والاجتماعي.

2 - التعبير الحرّ:

هو ميدان رحب لا يحدُّ فيه التلميذ إطاراً يفرضه عليه المدرس كما في القصة أو الموضوعات المقيدة. وفيه يطلق التلميذ العنان لمشاعره وأفكاره ومشاهداته؛ لتفيض اختياراً وطوعية. وهذا مكمن الجدة في هذا النوع من التعبير.

يبدأ المدرس بالتحدث إلى التلاميذ محاولاً تبصيرهم بأن مجال هذا التعبير هو كل ما يحب أحدهم التحدث فيه. وحتى لا يشتط بعضهم في اختيار الموضوع يذكر لهم المدرس نماذج يقيسون عليها، ثم يترکهم يختارون خبراً، أو قصة، أو حادثة، أو رأياً في قضية ما... وهكذا. ولا بأس في إعانة المدرس تلاميذه على اختيار ما يتحدثون فيه عند كثرة الآراء وتعارضها،

فيختار أرجح الموضوعات المقترحة، ويعدهم بتناول غيرها في حصن مقبلة. ثم يكتب الموضوع على السبورة.

بعد ذلك يطلب المدرس من أحد التلاميذ التحدث عن الموضوع في حرية وطلقة، مع مراعاة سلامة الأسلوب وصحة التعبير، وينصت سائر التلاميذ إلى زميلهم، ويقيدون ما عسى أن يُعَنّ لهم من ملاحظات على أسلوبه وأفكاره، ولا يصح بأي حال من الأحوال أن يقاطع المتحدث، أو يوجه إليه نقد أو أية إشارة تثنية عن عزمه، وتضييق عليه حرية الانتلاق في التعبير، وتقطع عليه تتابع أفكاره. وينتهي هكذا حتى ينتهي حديثه.

ثم يُعطي التلاميذ فرصة إبداء ملاحظاتهم على ما سمعوه، وتوضيح آرائهم فيما قاله زميلهم من حيث المعنى والأسلوب، أي سلامة الأفكار ووضوحها، وسلامة العبارات وصحتها، وفي هذه الحالة - عند الاقتضاء - يدون المدرس على السبورة العبارة الصحيحة، والكلمة الفصيحة التي ينبغي أن تحل محل ما أخطأه في الحديث.

والدرس في هذا النوع من التعبير يقف بين التلاميذ يوجه المناقشة ويردها عن الاستطراد والخروج بعيداً عن الموضوع، ويشارك بالرأي، ويسهم بالأسئلة، وينسق بين إجاباتهم، ويضيف من عنده ما يثري الفكرة الرئيسة، مفسحاً المجال لللاميذ حتى لا ينفرد بما هو من حقهم. وهذا التعبير بحاجة أكثر من غيره إلى مدرس يقطن حتى لا يفلت منه زمام التلاميذ، وبحاجة إلى مدرس ذي بديهة تساعده على السؤال الفوري، والتعليق المناسب، والسيطرة على السائل والمجيب والمعترض.

ويعد أن تحدث أحد التلاميذ في الموضوع، وأبدى سائر التلاميذ آراءهم بمشاركة المدرس، يتولى تلميذ آخر التحدث في الموضوع مرة أخرى مستفيداً مما أخذ على سابقه، وعرضه زملاؤه، ونبه عليه المدرس. وفي هذه المرة يسجل المدرس على السبورة العناصر الأساسية بعد انتهاء المتحدث من حديثه، وبمشاركة التلاميذ في ذلك.

ومن المفيد تخصيص كراسة للتعبير الحر، يجعل فيها التلميذ بما يتحمس للكتابة فيه من مشاهداته وتجاربه، وما يدور في بيته، وما يحيط به في

عالمه. فتبعد تلك الكراسة حديقة متوعة الشمار، جنية القطف، بعيدة عما يفرضه المدرس على تلاميذه وهم عنه عازفون. فيكتب التلميذ قصة عن أحوال الجيران الطيبة والمزعجة، أو يحرر مقالاً عن عواقب التكدس في المدن الكبرى، وإخلاء القرى من أهلها، أو يعلق على خبر سمعه في الإذاعة، أو حدث عاينه في الطريق العام.

وتشجيعاً للتلاميذ على التعبير الحر، يقوم المدرس بجمع هذه الكراسات، والنظر فيما كتبه التلاميذ، ويعمل على ذلك بعبارة شاملة جامدة عناصر التعبير، توقف التلميذ على مستوى اللغوي، وتشعره بالاهتمام والرعاية لعمله.

3 - الموضوعات المقيدة:

وهذه يفرضها المدرس على التلاميذ من اختياره الذي يتونجي فيه ما يلائم أعمارهم ويناسب بيئتهم، ويثير اهتمامهم، كما ينبغي توسيع هذه الموضوعات؛ ف تكون بين التعبير الإبداعي، والتعبير الوظيفي. الأول ذاتي، يعبر فيه الطالب عن مشاعره وتصور انطباع الحياة على نفسه، والثاني موضوعي، يؤدي غرضًا وظيفياً تقتضيه حياة الطالب حاضراً ومستقبلاً، كعرض كتاب، أو كتابة تقرير، أو تلخيص محاضرة، أو إعداد رسائل المناسبات (التهنئة - الشكر - التعزية - الدعوة إلى حفل...) وغيرها. ومن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين غير مهتمين بالتعبير الوظيفي على الرغم من أهميته في الحياة العملية للطالب.

وهذه أمثلة للموضوعات المناسبة للتعبير الإبداعي والوظيفي :

- أ - أحداث الوطن العربي على اختلاف جهاته وأخباره، والمناسبات القومية والوطنية والدينية، والأحداث العالمية.
- ب - مواقف البطولة اللامعة في حياة العرب الماضية والحاضرة، وقصص المثل العربية الخالدة: كالنجدية، والشجاعة، وإباء الفضيم، وحماية الجار.
- ج - عادات الناس وتقاليد them، وأساليب معيشتهم وكفاحهم.

وتتوالى الأسئلة، والإجابات، والمناقشات، والتعقيبات واستخلاص العناصر حتى النهاية. ثم يكلف أحد الطلاب بالتحدث في الموضوع كله، والعناصر أمامه على السبورة يسترشد بها في ترتيب أفكاره، واستدعاء المعاني والأساليب المناسبة للأفكار.

ومما يحسن بالمدرس عمله، أن يُتبع إجابة بعض الطلبة بتلخيص يجمع فيه إلى إجابة الطالب تفصيحاً يضيفه من عنده في أسلوب رائق، وعبارات ناصعة، تقع كالنموذج على أسماع الطلاب فيحتذونها.

كما يحسن منه تقويم حديث كل طالب، باستحسان ما أجاد فيه، وإصلاح اخطائه الفكرية والأسلوبية واللغوية، والتنبية على ما فاته ذكره من تمثيل تقوى به الفكرة، أو تعليل تأكيد به الحجة، أو اقتباس في متناول الطالب من محفوظه القرآني، أو تضمين شعرى درس نصه في حصة النصوص الأدبية، أو عرض له في الترجم، وهذا كله يلفت الطالب إلى الاستفادة مما درسه مفرقاً في موضوعات التعبير. كما يكون هذا التدخل من المدرس في رفق وأناء، وبعد انتهاء الطالب من حديثه، وهو ما يشجعه ويستحثه، ولا ينفره أو يبطئ عزيمته.

وإن السبيل الأمثل في دروس التعبير الشفوي، أن يعتمد المدرس على الأسئلة في دفع الطلاب إلى التعبير، ومساعدة المتعلم على الانطلاق السوي، وتوليد الأفكار وتفريعها إذا ضاقت مسالكها أمام المتحدث.

والأسئلة في التعبير مظهر إيجابي للمدرس في درسه؛ لا تحرم الطالب من التعبير والاستقلال بال الحديث، وفي الوقت نفسه تعصم المدرس من السلبية المشجعة على انصراف الطلاب عن الدرس. لذلك لا نوافق بعض المدرسين الذين يكتبون الموضوع على السبورة، ثم يطلبون من طلابهم التحدث فيه كي فيما يرور لهم، بلا توجيه أو سؤال يفتح أمامهم سبيل القول، فيخبطون في الموضوع على غير هدى، ويموج الفصل بكل معاد ومكرر وممجوج، وهو ما يجعل الطلاب ينظرون إلى حصة التعبير على أنها مضيعة للوقت.

د - كتابة تقاريرات عن ألوان النشاط المدرسي، وتحرير مقالات عن مشاكل وقضايا عامة إنسانية ووطنية واجتماعية.

ه - إعداد خطبة في مناسبة أو حدث على المستوى الوطني أو القومي.

و - حل النصوص الأدبية الشعرية، ونقدتها.

ز - تلخيص موضوعات أو كتب أو محاضرات.

وينبغي أن يعني المدرس بإبراز عناصر الموضوع التحريري عن طريق المناقشة، واختيار الألفاظ، وتنوع التراكيب وحسن صياغتها وتقرير المعاني، وانتقاء الأفكار وترتيبها وتسلسلها، ومراعاة الربط بينها، وتقسيم الموضوع إلى فقرات.

وخير ما يصل إلى ذلك أن يراعي المدرس في معالجته لموضوعات التعبير - شفوية كانت أم تحريرية - أن يخبر تلاميذه بالموضوع قبل الدرس ليعدوه ويقرءوا عنه، مع إرشادهم إلى مراجعه، أو يนาشئهم فيه مناقشة شفوية، ويحدثهم عنه حديثاً وافياً بأسلوب صحيح، ثم يترك لهم إعداده. فلا جدوى في أن يدعى التلميذ إلى الحديث أو الكتابة عن موضوع لم يأخذوا الفرصة لأن يهشوا له أفكاهم ويرتبوها من قبل. ويستثنى من ذلك الموضوعات الاختبارية، أو تلك التي يقصد منها تعويذهم سرعة الاستجابة لما يطرح عليهم، والارتجال بدبيهة.

وفي حصة التعبير الشفوي يتدرج المدرس في الموضوع تدرجاً منطقياً. فيبدأ بحديث حول الموضوع ليشير في التلاميذ التطلع والشوق إلى التحدث فيه. ثم يعلن عنوان الموضوع بكتابته على السبورة، ويقرؤه بصوت هادئ واضح البراءات ويتبعه طالب في ذلك. وبعد فترة من الوقت يتوجهها المدرس لتفكير الطلبة في جوانب الموضوع، يلقي عليهم طائفة من الأسئلة، كل منها يتناول فكرة هي من عناصر الموضوع. وتقع هذه الأسئلة مفرقة، وعقب كل سؤال تُمنَّح الفرصة لطالب أو أكثر للإجابة، ثم يعقب المدرس على المتحدث، ويشترك الطلبة في ذلك. ثم يطالبهم المدرس بعنوان لهذا الحديث ويشبه على السبورة عنصراً من عناصر الموضوع.

ثانياً - التعبير التحريري:

على بسط المعاني وصياغتها، وتوضيح الأفكار وترتيبها، ثم يُنْسَجِّأ و هو يصحح الكراسات بما يفسد عليه استرخاءه، ويحيل اطمئنانه انزعاجاً وسخطاً.

ولتمكن الطالب من إجاده التعبير التحريري ، يعتمد المدرس وسائل منها:

أ - إفساح مجالات التعبير أمام الطلبة، وعدم حصرهم في الموضوعات التقليدية المقيدة التي ذهب إليها بعض المدرسين ، فليست الحياة كلها إبداعاً ذاتياً، وليس كل طالب مجيداً في هذا الجانب . يستطيع المدرس أن يطرح على التلاميذ موضوعاً اجتماعياً للمناظرة والمحوار، ثم يكلفهم تلخيص ذلك في كراساتهم . ويمكنه أيضاً أن يطالبهما بنقد كتاب من كتابة تقرير عن النظام المدرسي ، ويبدون آراءهم ومقرراتهم فيما يعانونه . وما يثير حماس التلاميذ ويبعث فيهم الشوق إلى التعبير، أن يستغل المدرس المناسبات الدينية والقومية والوطنية فيدعوهم إلى إعداد خطب في بعض المناسبات وكتابة مقالات في أخرى ، تفيض بمشاعرهم ، وتطلق رصيدهم اللغوي من عقاله .

ب - استغلال كراسة التعبير الحر استغلاً يؤدي إلى أن ينطلق الطالب في التعبير بلا قيود تحده، فيعبر عما يشاهده من حوله، وما يقع له في حياته، أو يتخيله لمستقبله . فهي كراسة تتبع من نفس الطالب وتعانق فكره، وهو عليها حريص وبها معتر، فهي قطعة من ذاته المستقلة، وغيرها ضرورة مفروضة عليه .

ج - اصطحاب الطلبة إلى مكتبة المدرسة ليختار كل طالب ما تردد له قراءته، ثم يعود إلى كراسته ليعبر عما تزود به . وقد يعقب ذلك حوار ومناقشة بين المدرس وطلبه، وبين الطلبة بعضهم بعضاً فيما دونه .

د - يختار الطلاب موضوعات التعبير بأنفسهم، فتنشط البواعث في نفوسهم، وتتداعى الأفكار سهلة سلسلة، ويُترك للطالب حرية التعبير بالفاظه وأساليبه، بغير توجيهه نحو حفظ عبارات مأثورة، أو اتباع أسلوب غيره . كما يلْجأ المدرس إلى عرض موضوعات كثيرة متعددة الاتجاهات: إنسانية وعلمية

المشافهة أسبق من الكتابة في الوجود وكذا في التعليم ، والمدرسوون يجعلون حصة التعبير الشفوي سابقة وممهدة لحصة التعبير التحريري ، أو يجمعون بينهما في حصة واحدة . فقد يشغل المدرس جزءاً من الحصة في مناقشة الموضوع شفواً، ثم يكلف التلاميذ أن يكتبوه في كراساتهم على ضوء ما عرفوه . أو يشغل الحصة كلها بالكتابة في موضوع سبق لهم معالجته شفواً في درس سابق . أو يجعل الحصة كلها للكتابة في موضوع يفاجئه به التلاميذ . فإذا كان الموضوع مما أعدوه في منازلهم ، واطلعوا على مراجعه، وحرروا مسودات في ذلك، فإنهم يكتبون في حصة التعبير التحريري بغير الاستعانة بتلك المسودات .

وينبغي التنبه إلى أن التعبير التحريري يتطلب جهداً أكبر من التعبير الشفوي ، ومهارات أرحب وأكثر . إذ يمكن في المشافهة تعديل طريقة عرض الموضوع ، وتحويلها من اتجاه إلى آخر ، ومراجعة المتحدث نفسه طبقاً لردود الفعل عند السامعين ، وتوضيح الفكرة بالصوت والإشارة وتعبيرات الوجه . أما في التعبير التحريري فالامر يختلف لأن الكلمات والجمل والفقرات تتکفل وحدها بالكشف عن الفهم للمدرکات وعلاقاتها ، وباحتلال ذلك يضطر布 القارئ ، ولا يتمثل ما أراده الكاتب؛ لذلك يستعين الطالب في كتابته بالوسائل اللغوية والبلاغية ، ولا يغفل قواعد النحو والإملاء ، ويعمد إلى علامات الترقيم لتمييز المعاني ، ويجتهد في تحسين خطه ليشرح الصدور وتقر العيون .

وبهذا يمكننا القول بأن التعبير الشفوي وحده لا يقدر على تعليم التعبير التحريري الذي يعتمد طريقة آخر، أداته رموز من الكلمات مكتوبة في ترتيب معين يترجم عن المعاني . وتلك مهارة تحتاج إلى ذرية وتمرس لا تستقل بهما المشافهة . نقول ذلك حتى لا يتوهم بعض المدرسين أن التعبير التحريري هو صورة ما جرى في حصة التعبير الشفوي ، وأن من قدر على المشافهة قدر تبعاً لذلك على الكتابة ، وهو ما يدفع ببعضهم إلى الاسترخاء بعد حصة التعبير الشفوي مطمئناً إلى أن الطالب قد تهيأ كل التهيؤ للكتابة ، وترتود بكل ما يُقدّره

ز - في التعبير التحريري يعتبر تصحيح الكراسات من أفضل الوسائل التي تنهض بالتعبير.

والطريقة المثلثي في التصحيح هو الإصلاح المباشر بحضور الطالب، ليكون إدراكه لخطئه على عين منه، فيقوم المدرس بقراءة الموضوع، ومناقشة كاته في أفكاره وعباراته ولغته، وينبهه على ما وقع فيه من أخطاء، ويرشده إلى الصواب. وتلك الطريقة لها أثرها الفعال في النهوض بتعبير الطالب وتخلصه من عيوبه؛ لأنها مؤسسة على الاتصال المباشر بين المدرس والطالب، وما يُشَرِّى به الطالب من تعرف الخطأ ب نفسه، ومناقشة مدرسه، وإدراك الصواب وتقيده.

غير أننا نعلم أن هذه الطريقة في صورتها المثلثي لا يمكن أن تكون واقعية في مدارسنا؛ لازدحام الفصول بالطلاب، ولكثرة ما يقوم به المدرسوون من ح山坡 وأعمال إضافية أخرى. لذلك يلجأ بعض المدرسين النابهين إلى الأخذ بالقول المأثور: ما لا يدرك كله لا يترك كله. فيكتفي المدرس بتصحيح بعض فقرات الموضوع لكل طالب في حصة الإرشاد، أو أثناء انشغال الطلاب بالقراءة الصامتة، أو بحل تمارين النحو بالكتاب المدرسي. وقد يلجأ المدرس إلى تصحيح الموضوع كله لشطر من الفصل بحضور الطالب، ويأخذ كراسات الباقين ليصححها خارج الفصل، ثم يعكس الوضع في الموضوع التالي، فيصحح كراسات الشطر الآخر بحضور الطالب، ويأخذ معه كراسات من سبق التصحيح بحضورهم ليصححها خارج الفصل، وهكذا دواليك. وبهذا ينال كل طالب نصيباً من إرشادات المدرس المباشرة، وتعرف الأخطاء وتتصحّحها.

وفي تصحيح الكراسات خارج الفصل يشير المدرس إلى الخطأ ولا يكتب صوابه، ويستخدم في تنبيه الطالب على الخطأ رمزاً، وذلك بأن يضع خطأ تحت الخطأ مقترباً بأحد الرموز مثل: (ن) للخطأ النحوي، (ص) للخطأ الصرفي، (م) للخطأ الإملائي، (ل) للخطأ اللغوي، (ع) للخطأ في المعنى والفكرة، (س) للخطأ في الأسلوب، ثم يترك الطالب للتفكير في معرفة وجه الخطأ والاهتداء إلى الصواب بنفسه، ويثبته في كراسته. فإذا عجز عن إدراك ذلك أرشده المدرس.

وطنية وأخلاقية، خاصة تلك التي تتصل بالممواد الدراسية الأخرى، أو التي يعيشها الطالب في بيته، ثم يتناولها المدرس بالبساط والتحليل والتوضيح معتمداً على المناقشة وال الحوار، كما يذكر للطلبة المراجع والدوريات التي تعينهم على مزيد من الإحاطة بهذه الموضوعات.

وإن في هذا التعدد والتوضيح، ثم الإحالة على المراجع - إنساحاً للطلبة في مجال الاختيار المناسب لكل منهم، وإعانة لهم على التزوّد بما يتطلعون إليه في تعبرهم.

هـ - استغلال دروس القراءة والنصوص والبلاغة في حفز الطلاب على التعبير الجيد بأسلوب فصيح. ففي القراءة يجهز الطلاب بما تألفه أسلتهم من عبارات مسبوكة حسنة الصياغة، ويقفون على الألفاظ الملائمة للمعاني، وعلى الأفكار وحسن ترتيبها وتسلسلها، وهذه كلها نماذج يطلع عليها الطلاب لاحتذائهما في تعبرهم. وفي النصوص يمتعون بأذواقهم بروائع الشعر وفنون التتر الرائقة. وهذه تشحذ قرائتهم، وترهف وجذانهم اللغوي، كما تمدهم بما يضمونه تعبرهم. وفي شرح النصوص والإجابة عن أسئلة المناقشة فرصة لتدريب الطلاب على التعبير الراقي الرصين. أما البلاغة ففيها يتذوق الطلاب مراتب التعبير الجيد عن الفكرة الواحدة، وطرق الصياغة المؤثرة في الوجود، المؤدية المعنى في قوة وإنقاع حتى يستقر متمنكاً من عقل السامع ونفسه.

و - النظر إلى جماعات النشاط اللغوي بصفتها حلقة قيمة في مجال التعبير المتنوع. ويتجلّ ذلك في جماعة الصحافة، وجماعة الإذاعة المدرسية، وجماعة الخطابة، وجماعة المكتبة، وجماعة الأدبية، وهذه كلها تمارس التعبيريين الشفوي والتحريري، خاصة جماعة المحاضرات والمناظرات، وجماعة التمثيل.

ومن الأمور السلبية في الحياة المدرسية عدم الاهتمام بجماعات النشاط، واعتبارها لعباً ولهواً، أو ترفاً زائداً يضيع الوقت، ولو درى القائمون على الإدارة المدرسية خطورة هذه الجماعات وعظميم أثرها، لمنحوها ما تستحقه في الجدول المدرسي.

على السؤال، استماراة، هذه الأونه...⁽¹⁾، كما يعني المدرس بتقسيم الموضوع إلى فقرات، والتزام الطلاب بعلامات الترقيم.

ولا يعني ذلك التشدد في التصحيح، فإن ذلك يصدّ الطالب عن الكتابة، ويقطع به عن الطموح إلى التفوق والإصابة. فمن الأصول التربوية والنفسية الترقق بالطلبة في المحاسبة والتقويم، والإغضاء عن الهاهوات الصغيرة؛ حتى لا يجعل القلم الأحمر على صفحات الكراسة، فيجعلها غارقة في حمرة مزعجة من قلم لا يرسم.

ملاحظة ميدانية:

1 - يظن بعض المدرسين أن التعبير الجيد هو ما كانت ألفاظه فخمة جزلة، قوية النبر، وعباراته موشأة بالبديع الصاحب، وصور البيان المجتحة بالخيال، الجارية على غير المألوف، ناسين أن ليس كل موضوع بحاجة إلى التائق الأدبي البلاغي ، وأن لغة التقارير، والمذكرات، والتعبير الوظيفي بوجه عام يتطلب لغة محايدة، تتحدد فيها الألفاظ، وتتصنع الأفكار مجذولة بغير تهويم مصطنع يطمس معالمها، إنها لغة الفكر الخالص أو لنقل إنه الأسلوب العلمي . وإن الأجرد بالعنایة في كل تعبير هو إحكام بناء الأفكار وإثراء المعاني.

2 - يلجأ بعض الطلاب إلى التردد على الفكرة الواحدة، أو أحد عناصر الموضوع في أكثر من موضع بالموضوع، فيتناول عنصراً ويستوفيه، ثم يتركه إلى غيره ليعود إليه، وهكذا يظل يتردد على العنصر الواحد في أكثر من موضع، غير قادر على استيفاء الفكرة حقها في موضعها، بما يصون وحدتها، ويقوّي أثراها في نفس القارئ أو السامع . وإذا كان التعبير هو صورة التفكير، فإن هذا المسلك التعبيري يدل على تشتت الفكر، وشحوبها في نفس

(1) صواب هذه الكلمات على الترتيب: مسْرَغ - مشوار كلمة لا وجود لها في العربية - غير - ما زال (للاستمرار) - أجاب عن السؤال، أو أجاب السؤال، أو أجاب إلى السؤال - استماراة - هذا الأوان (يعني الوقت)، أما الأونه: القيام بالفعل وتركه مرة بعد مرة، فنقول مثلاً: فلان يصنعه آونة، أي يصنعه مراراً ويدعنه سراراً. (انظر في ذلك معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني، والتطور اللغوي لإبراهيم السامرائي).

وعلى المدرس أن يخصص كراسة يدون فيها الأخطاء الشائعة بين طلابه، وكذلك الأخطاء الفردية، ثم يعالج هذه الأخطاء أمام الفصل كله لتعتم الفائدة، وذلك في حصة من حصن التعبير. وهذه فرصة يشرح فيها المدرس ما غفل عنه طلابه من القواعد النحوية والإملائية وتركيب الجمل على نحو صحيح، كما ينبههم على الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب ووسائل الإعلام، ويجنبهم الخلط بين العامية والفصحي في الأساليب والألفاظ، ويلفتهم إلى أهمية غزاره الأفكار وحسن ترتيبها، وتنوع الصياغة بين الخبر والإنشاء، وتجنب الاستطراد المضيق للأفكار المتصلة الحلقات، والحذر من اصطدام المعاني بعيدة عن الموضوع لاستجلاب عبارة براقة، أو لفظة فضفاضة، وغير ذلك مما يقع فيه الطلاب ولا يعرفون صوابه. ويتكرار ذلك تبراً كتاباتهم من الأخطاء شيئاً فشيئاً. وإن حسنة كهذه يتظرها الطالب بشغف شديد، وتمر في تعبيرهم ما يلمسه المدرس من تقدم في قابل موضوعاتهم.

وينبغي كذلك أن يذيل المدرس موضوع التعبير في الكراسة بعبارة ناقلة، يستفيد منها الطالب في معرفته المستوى التعبيري لموضوعه من كل جوانبه، وكذلك الأخطاء التي عليه تجنبها. ومن النقد ما يكون للتوجيه، ومنه ما يكون للتشجيع، بغير إسراف فيهما. ثم يقوم الموضوع بدرجة.

وأياً ما كان، فالتصحيح لا يجدي نفعاً، ولا تُرجى ثماره ما لم يُتبع بتصويب الطالب ما أخطأ فيه على الصفحة اليسرى من الكراسة، ومراجعة المدرس هذا التصويب والاطمئنان إليه. ومما ينبغي الأخذ به في تقويم التعبير وتصحيحه، الاتجاه نحو الأفكار والأساليب في المقام الأول، ونقصد بذلك وضوح الأفكار وتحديدها وسلامتها بلا غموض أو تهويم، والربط بينها منطقياً بما يقيم منها بناء متماسكاً. والاهتمام إلى المعاني الناصعة الدالة على نصائح التفكير وقوة التصور، واتباع الأساليب المحكمة الصياغة وفق الأصول اللغوية الفصحيّة، ثم خلو هذه الأساليب والتركيب من أخطاء النحو والصرف خاصة في استعمال الضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول، واتباع الرسم الإملائي الصحيح خاصة الهمزات والنقط، مع مراعاة جودة الخط. والحذر من الكلمات العامية، وما شاع على أقلام بعض المؤلفين من أخطاء مألفة، كقولهم: (بدون مبرر، مشوار، الغير، لا زال (للاستمرار) أجاب

للبصيرة؛ ليدرجوا على محاكماتها، فإن ذلك لا يناسب طالب الإعدادي والثانوي والمعلمين؛ لأن فيه إخماداً لإبداعه، وحدّاً من تدفقه اللغوي المنشود في هذه السن.

5 - يحسن بالمدرس أن يقرن درجة التعبير التحريري بتعليق وافٍ، يطلع الطالب على ما أجاد فيه أو قصر، ويقدر وضوح التعليق وموضوعيته تکهون الفائدة. فقد يجيد الطالب في الأفكار ويسيء الصياغة، أو تحرّر أفكاره، وتغمض عباراته، أو تكثر أخطاؤه النحوية والإملائية، أو يحسن الاقتباس والتضمين من القرآن والشعر. كل ذلك ضروري إثباته ليقف عليه الطالب، ويدرك صورته؛ فيعدّل منها أو ينفعها ويصلح من مثالبها. أما العبارات العامة الغامضة التي يسيطرها بعض المدرسين فإنها لا تقنع الطالب ولا تفيده، وكذا عبارات المجاملة المسرفة فإنها تضلله.

6 - ينبغي ألا يغفل المدرس في التعبير التحريري عما يجب أن يراعيه الطلاب من آداب الكتابة وتقاليدها، من حيث خلو الصفحة من الشطب والتشوه للتعبير، واستقامة العبارات على الأسطر، وصحة رسم الكلمات واعتداً حروفها، واستيفاء الكلمة نقطتها وهمزاتها، وضرورة استعمال علامات الترقيم، وتوزيع الأفكار على فقرات متميزة في أولها وأخرها، واتساق الكتابة بين الهاشمين في الصفحة. فهذه أمور تكسب الكتابة صحة وجمالاً، ولا ينبغي الانشغال عنها بالقواعد النحوية، والبراعة في صياغة الأفكار، وتقويم اللغة وفق الأصول الصرفية والمعجمية، فهذا أمران لا يطمس الاهتمام بأحدهما الآخر؛ لأنهما متتكاملان في حياة الطالب وتكون شخصيته ومهاراته.

7 - دأب بعض المدرسين على تصحيح موضوع للفصل كله، وتقويمه بدرجة تعليق، ثم ينظر الموضوع الثاني ويقدره بدرجة أو يكتفي بكلمة نظر، وبهذا تصبح الموضوعات الفردية (الأول والثالث والخامس...) مصححة بدقة ومقدرة بدرجة تعليق، والموضوعات الزوجية (الثاني والرابع والسادس...) منظورة بغير تدقيق، مقدرة بدرجة أو غير مقدرة. كما يلجأ بعضهم إلى المراوحة بين الطلبة؛ فيصحح كراسات نصف الفصل بالرموز

الطالب، وارتباك في إبرازها والإعلان عنها. وهو ما يستوجب من المدرس التنبه إلى أن المعاني والأفكار يجب أن تتهيأ بعناية قبل الكتابة أو المشافهة، والا يسبق القلم الفكر، أو ينطلق اللسان بغير سند من المعاني الواضحة المرتبة. وبهذا يدرب المدرس طلبه على التعبير الجيد، ويعليمهم أن التعبير المشتت، والأفكار المبعثرة تضيّع المضمون كله، وتدل على عقل مهوش، ونفس موزعة مرتبكة.

3 - قليل من المدرسين يفيء إلى الشروط اللغوية المتاحة بين يدي طلبه في فروع اللغة العربية ودورس الدين. ينبغي أن يتبه طلبه إلى عيون الأدب التي يدرسوها، والصور التي يختارها الأدباء في أوصافهم، والأساليب الرائعة في مراثيهم، والعواطف السامية في غزلهم، كل ذلك ميدان يচقلون به حسهم اللغوي، ويرهفون من خلاله نماءهم الأدبي، ويتذوقون البلاغة مورقة في وجدهم.

ثم يسيّح بهم المدرس في رحاب النصوص القرآنية، والتي اعتاد الطلبة أن يلوّكوها لاهين؛ طلباً للحفظ الأعمى وتحصيل الدرجة، فيوقف المدرس نفوسهم على المعاني، ويفتح أفقهم لتشرب التصوير القرآني للمنافقين في سبيل الله، ولأعمال الكفار، ولحملة العلم بغير علم، وغير ذلك مما يمرّون به من الكرام.

وفي دروس القراءة مران ودربة، وفي البلاغة تذوق وتمثيل، ووصل بما تفاصي به لغتنا اليومية في حياتنا وعلى السنة العوام. وبهذا وغيرها نجمع للطلبة اللغة من فروعها، وتحقق وحدة اللغة وإن توزعت فروعها؛ فتفاصي بها أقلامهم طواعية، وتجري على سنتهم مرنة بلا استعصاء.

4 - يجتهد بعض الطلبة في حفظ جمل مختارة يلقون بها في كل موضوع، أو يصطعنون المواقف لحشرها في كل مقام إظهاراً لبراعتهم، وأحياناً يسهم المدرسوون في ذلك بتحفيظهم تلك القوالب التعبيرية. وقد وضع بعض المؤلفين كتاباً تألفوا في عباراتها، وجمعوا فيها ما لا طاقة للطالب في فهمه ومحاكماته، وكأنهم يوحّون إلى الطلاب بحفظها ونقشها في كراساتهم. وإذا كان مدرسو المدارس الابتدائية يقدمون النماذج التعبيرية

والتقدير والتعليق، والنصف الآخر بخطوط حمراء وكلمة نظر بتقدير أو بدونه. وفي الموضوع الثاني يعكس الوضع في الصحيح النصف الأول بنظر، والنصف الثاني بالرموز والتقدير والتعليق.

وغالباً ما يفطن الطالب الخامل إلى ذلك فيهمل الكتابة في الموضوعات غير المصححة بدقة، كما يغلب على بعض المدرسين عدم العناية بالموضوعات الزوجية، والممرور عليها بشر خوط حمراء هنا وهناك بلا تدقيق. لذلك يجب على المدرس إشعار الطالب بعنايته بما يكتبه، وتقديره برصد محاسنه ومساوهته، وألا يحيل الأمر كله مظهراً لا جدوى من ورائه.

أهمية وأسباب الضعف فيها:

القراءة في حياة الفرد نافذة تُطلعه على الفكر الإنساني، وتمكنه من الاتصال بالثقافات والمعارف الغابرة والمعاصرة، يُقلب النظر في علوم الماضين وفنونهم، ويُمعن الفكر فيما يعنيه فيستوعبه، ويحيط علماً بما يلفته من ومضات العبريات فيقبس منها رصيداً ثرياً، يجول به على خبراته فنتمو وتثمر، ويلتقي مع الفنون في كل صورها، ومع العلوم في تطورها وتحليلها. يقرأ التاريخ في عصوره، ويقف على عبره، ويستضيء بالقرآن في آياته وأحكامه وتشريعاته وفقهه.

والقراءة قوام الشخصية في تكونها وتميزها؛ بها تتحدد ميول الإنسان واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه، ويكتسب سمواً في تفكيره المتنوع غير المحدود، وعمقاً في معارفه، واحتراماً وتقديراً لذاته.

والقراءة في حياة الطالب وسليته في دراسته، وسبيله الذي لا يغنى عنه سهل غيره مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة. ويرى بعض المربين جعلها محوراً يدور حوله كثير من البحوث اللغوية والدراسات المختلفة، وأساساً تبني عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد. ويررون أن قيمة مدرس اللغة العربية في مهنته، ومدى نجاحه فيها يقاسان بمقدار أثره في تلاميذه، وتمكينهم من القراءة الصحيحة، والقدرة على الفهم الدقيق لما

في الاستزادة منها ما أمكنهم ذلك داخل المدرسة وخارجها، أثناء الدراسة وبعدها، صغاراً وكباراً.

ينظر بعض المدرسين إلى حصة القراءة - على خطورتها - باستخفاف شديد، ويراهما فسحة من الوقت يستريح فيها من حصص النصوص والبلاغة والنحو، وبعضهم يشغل نفسه بتصحيح الكراسات أو إعداد الدروس تاركاً طلبه يطالعون، وهذا يفقد الدرس قيمة، ويبعث الفتور والكسل في نفوس الدارسين. ثم إن بعض المدرسين محرومون من الطرق المجدية لتعليم القراءة وتنويع مجالاتها على الرغم من تحمسهم في حصتها كما يستخدم بعض منهم العامية في حصة القراءة، الأمر الذي يفقد الطالب قدوته التي ينشدها ويسعى لاحتذائها.

ومما يتعلّق بالطالب، فإن القراءة تتطلّب منه سلامة في صحته تمكّنه من مواصلة القراءة، وممارسة نشاطه في الجماعات المدرسية، وتتطلّب سلامة في البصر وقوّة في السمع؛ لأنّهما وسليتاه في الاستقبال، كما ينبغي توفر رصيده لغوي لدى الطالب يمكنه من الاستجابة الجيدة لما يقرؤه أو يسمعه. وأن يكون لديه من الخبرات ما يعينه علم، ربط الأفكار وتفسّرها ونقدّها.

وهذا ما لا يجتمع في كل طالب غالباً، فضلاً عن فقدان الاستعداد أو نقصه، ممثلاً ذلك في ضعف القدرة على الانتباه، وفقدان التركيز وحصر الذهن فيما يقرؤه أو يسمعه. أما الأسرة والمجتمع فهما الحافزان اللذان يوجدان القدوة التي يفقدها الطالب في كثير من الأحيان، وتقعد به عن السعي نحو القراءة.

ثم تكون المشكلة الكبرى في الكتاب المدرسي، وهي مشكلة تتصل بموضوعه وشكله. وتحصر المأخذ على الكتاب فيما يأتي:

١- سوء الاختيار لبعض الموضوعات التي لا تبعث الشوق في نفوس الطلاب؛ لعدم ملائمتها لهم من حيث أذواقهم، وتربيتهم، ومراعاة ميلولهم. فهذه الموضوعات ترثى المؤلفين وتعجبهم، ويررون فيها أذواقهم وأمزاجهم، غافلين عمما يرثى الطالب ويناسبه، فكأنهم يختارون لأنفسهم، ويُجبرون على القراءة من ذواتهم.

يقرءونه، وإنماهم بالمراجع التي يستطيعون الاطلاع عليها للتزوّد من العلوم والمعارف المختلفة. وكفى بالقراءة شرفاً أن نزل بها الذّكر الحكيم في أول آية، قال تعالى في سورة العنكبوت: «إِنَّ رَبَّاً يَسِيرُ وَرَبَّكَ الَّذِي خَلَقَ^١ خَلْقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلِقٍ^٢ إِنَّ رَبَّاً وَرَبَّكَ الْأَكْرَمُ^٣ الَّذِي عَلَمَ بِالْقَرآنِ^٤ عَلَمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ^٥». ﴿٦﴾

وإذا كان التعبير غاية في ذاته، فإن القراءة غاية في ذاتها، ووسيلة لغيرها. فنحن نقرأ من أجل القراءة الواقعية المتقنة، ونقرأ حتى نكون معارفنا، ونوسع خبراتنا، وننمي ثروتنا اللغوية، ونبني ذواتنا، ونتمكن لأنفسنا من استيعاب علومنا في معاهدنا.

وقد حظيت القراءة في هذا العصر بمباحث ودراسات كثيرة؛ لخطورة أثرها في حياة الناشئة حاضراً ومستقبلاً، وتفرق ميادينها وأنماطها ووسائل تناولها في مدارستنا.

و قبل تناول القراءة بصفتها أحد فروع اللغة العربية في نظامنا التعليمي، نقرر أن ضعف الطلبة في القراءة أمر ظاهر، يعانونه في مدارسهم، سواء في دروس اللغة العربية أم في غيرها من المواد المقررة عليهم. ثم يستمر هذا الضعف بعد تخرجهم إلى الحياة العامة. يقرأون كثيراً و يحصلون قليلاً، أو ينفقون الوقت الطويل في صفحات يسيرة، أو يقرءون ولا يفهمون، وأحياناً نراهم - صغراً وكباراً - عازفين عن القراءة، زاهدين في الكتاب، راغبين عن اقتنائه والانتفاع به أو مداومة التردد عليه.

وأمام هذه الحقيقة الظاهرة توزعت الأسباب بين المعلم، والطالب، والكتاب المدرسي. وبإجمال ما يتحمله كل طرف من هذه الأطراف الثلاثة، يتتأكد أن القراءة شركة بين أطراف يؤدي كل منها دوراً في هذا السبيل. أما ما يتفرع عنها فكثير يسهل إدراكه، كالأسرة، والمجتمع، ونظام الامتحانات، والتعيين في الوظائف، والترقيات الوظيفية، ووسائل الإعلام، وغيرها.

أما ما يتعلق بالمعلم فأكثره يتصل بتكوينه المهني والعلمي، وينصب على مدى اهتمامه بالنهوض بطلبته، وتوفير فرص القراءة المثمرة لهم، وترغيبهم

أو عدم الدقة والوضوح في الشرح، وعدم التنبه إلى المعنى المعجمي، والمعنى في الموضوع خاصة إذا كان جارياً على المجاز.

10 - رداءة إخراج الكتاب المدرسي، بتصغير حروفه، وضعف أوراقه، وشحوب مداد الطباعة، وخلو بعض الكلمات من التشكيل رفعاً للبس والغموض، وضيق المسافات بين السطور، وإهمال الصور والرسوم التوضيحية، ورقة الغلاف الخارجي للكتاب. وهذه العيوب وإن بدت شكلاً، فإن وجودها منفر وعمق للطالب.

وإن تلافي هذه المأخذ يعده أساساً طيباً، يقيم من كتاب القراءة زاداً ينهل منه الطالب بشغف ينمّي ثرواتهم اللغوية والفكيرية، وإلى جانب ذلك نذكر بعض الشروط الأساسية الواجب توافرها في اختيار موضوعات القراءة:

1 - أن تتتنوع موضوعات القراءة بين المقال، والقصة، والرسالة، والخطبة، ثم تتتنوع بين الموضوعات التاريخية، والاجتماعية، والدينية، والقومية والعلمية، وغير ذلك مما يغذي عقول الطالب، ويرقى بلغتهم، وينمي خبراتهم. على أن يكون ذلك مناسباً لميول الطلاب متفقاً مع ميولهم وسنهما ودرجة تطورهم.

2 - أن تكون هذه الموضوعات موصولة بخبرات التلاميذ، مرتبطة بمoadهم التي يدرسوها، مشتملة على الجديد الذي يوسع الخبرات. فتتناول هذه الموضوعات القصص الخيالية والرمزية والتاريخية، ووصف البلدان خاصة العربية منها، وتعرض عادات الشعوب وتقاليدها في حياتها، والظاهرات الاجتماعية والوطنية، وتصف الآثار القديمة، والظاهرات الطبيعية، والحيوانات والنباتات، وتذكر الرحلات والمغامرات، وتؤكّد على سير العظماء ورواد العلم، وهذه كلها معارف وثقافات متصلة بما يدرسه الطالب في مواده الأخرى، وتحقق في درس القراءة وحدة المعرفة وترتبط المواد الدراسية.

3 - وجوب عرض هذه الموضوعات عرضاً تربوياً صحيحاً في ترتيب محكم، وتنظيم دقيق، بأسلوب واضح العبارة، مشرق الفكر، قريب من تناول الطالب اللغوي والعقلي، مع مراعاة تنمية خبرات الطالب، والتدرج بها

2 - اتجاه الموضوعات في كثير من الأحيان اتجاهاً تعليمياً محضاً، أو تهذيبياً خلقياً مباشراً، لدرجة الإسراف المممل، وهو ما يبعث في نفوس الطلاب السام والضجر، يضيع في غمرة الأثر المنشود من الموضوعات.

3 - يجتهد بعض المؤلفين نحو الموضوعات المحلية المحضة، أو الإقليمية الموجعة في التميز القطري المتجلّل حقائق الوجود العربي الواحد، فيجعلون من أقطارهم نتفاً غير موصولة بالقومية العربية، ويفكّدون على الانعزal الإقليمي في تاريخ الأفراد والشعوب، خاصة فيما يتصل بكفاحهم، وألمهم، وأمالهم، وأسباب قوتهم.

4 - خفاء الأفكار في بعض الموضوعات، وصعوبتها على مدارك الطالب؛ لجنوحها إلى نواحٍ معنوية تجريدية، أو فلسفية تعلو على خبراتهم ومستواهم العقلي.

5 - صعوبة كثیر من تراكيبها الحقيقة والمجازية التي يصعب على الطالب فهمها؛ لعدم تناسبها مع مخصوصهم اللغوي، خاصة فيما ينقله المؤلفون من الكتب التراثية، كمقامات بدیع الزمان الهمذاني، والأشعار الجاهلية الموضوعة للقراءة وليس لدرس النصوص الأدبية.

6 - إفراطها في الاشتغال على الكثير من الألفاظ الصعبة إفراطاً يشقى به الطالب، ويعيث في نفوسهم كراهيتها، والتوقف عن مواصلة القراءة.

7 - الإسراف في الاختيار من الأدب القديم، وإهمال الاختيار من الأدب الحديث، أو النصوص السهلة التي لا مشقة فيها على عقول التلاميذ، مثل كتاب ابن المقفع في «الأدب الكبير والأدب الصغير»، وكتابات الرافعي، وطه حسين، وخليفة التلبيسي.

8 - خلو الموضوعات أحياناً من الأسئلة والتمارين التي تستغل في معرفة تحصيل الطالب، وثبتت ما فهموه. وتويقهم على المطلوب منهم تحصيله في القراءة، فيجتهدون في استيعابه أثناء قراءتهم. لذلك تتتنوع هذه الأسئلة لتشمل النواحي الفكرية، واللغوية، والجمالية، والتعبيرية.

9 - ضحالة شرح المفردات بالموضوعات، بالسكتوت عن بعضها وتركه،

1 - تهدف القراءة إلى توسيع خبرات المتعلم، وتعزيز ثقافته، وإطلاعه على تجارب السابقين وأحوالهم، والقيم الأخلاقية التي ارتفت بهم، والمثالب التي هوت بوجودهم، والمشاكل التي قامت عوائق في طريق الأمم الغابرة والأفراد، والمُثل التي ضحى الأبطال في سبيلها. كما تجول به في الكون وما يحتويه من كائنات وأجرام ونباتات، وما يعتريه من تغيرات تحيل الصلب سائلاً أو غازاً يُغْنِي به الإنسان أو يشقي. وتلك وغيرها من صفحات التاريخ والكون والإنسان، ثروات فكرية تثرى بها النفوس، ويتمثلها الطالب في واقعه، ويستمد منها تجاربه لمستقبله، فينشأ على المعرفة الثابتة، ويربي على النماذج العليا في الحياة، والفكر، والعمل، والمواطنة.

2 - كما تهدف إلى تحبيب الطالب في الكتاب واتخاذه رفيقاً وأنسياً، بفضل ما يلمسه من فوائد يجنيها اليوم بصحبة معلمه، ويقطفها في غده بصحبة كتابه الذي يختاره. فالمعلم المجيد المخلص يستطيع إفساح المجال في دروسه لفكر الطالب، وتحليله، ونقده، وتعليقه؛ حتى يُربى عنده الانطلاق الفكري، والنظر فيما يقرؤه بخبراته ورصيده الذي حصله من قراءاته. كما يشجعه على التذوق الأدبي بقدر طاقته. وبذلك الممارسة الممتعة يألف الطالب القراءة، ويصادق الكتاب.

3 - وترقى القراءة بمستوى التعبير عن الأفكار، بفضل ما يخالفه الطالب من نماذج تعبيرية متقدمة لكثير من الكتاب والمفكرين والعلماء، فينمورصيده اللغوي، وترقى أساليبه، وثبتت تراكيذه على صراط قويم، هذبته الدرية، وتمكن له التمرس بمعازجة أقلام المبدعين. كما يكتسب عادات تعبيرية رفيعة؛ فيُجمل ثم يفصل، ويعمل لما يذكر، ويشهد لأفكاره بآيات القرآن الكريم والحديث الشريف ومأثور الشعر والنشر، ويراوح بين الخبر والإنشاء، ويزاوج بين الأشياء، ويجمع بين النظائر، وينأى بقلمه عن التكلف المضيئ للمعنى، والتصنع للزخارف الجوفاء. كل ذلك وغيره يقع عليه بصره، ويجري به لسانه، فيستقر مثلاً في وجданه اللغوي. وبهذا تتصل القراءة بالتعبيرين الشفوي والكتابي، ويستغلها المدرس في تدريب طلابه على التعبير عن أنفسهم.

وفي التعبير الشفوي يستطيع المدرس أن يوجه أسئلة إلى الطلاب فيما

من البسيط إلى المركب، ومن المعالم إلى المجهول، ومن الحسي إلى المعنوسي، وهذا يفرض على مؤلفي كتب القراءة الإحاطة بعلم النفس التربوي، وتعريف علم المناهج وطرق التدريس، والتمتع بخبرة تربوية تمدهم بثروات ميدانية لا تغفل.

4 - الغناءة بشرح المفردات الصعبة شرعاً دقيقاً مفصلاً، والتعقب على الموضوعات بأسئلة متنوعة الاتجاهات، متدرجة من السهل إلى الصعب، أي من المقررة الواضح إلى ما يستدعي الاستنتاج والموازنة وتحكيم الرأي.

5 - أن يُمنح إخراج الكتاب عنابة خاصة في الورق، والطباعة، والحرروف، والصور والرسوم؛ حتى يقبل الطالب على القراءة، والكتاب بين أيديهم مقبولاً الشكل، مشجع على القراءة.

وبعد هذا الإجمال لأسباب الضعف الواضح في القراءة، وقلة الإقبال عليها، يتضح أن الأمر يتطلب معلماً مؤهلاً علمياً وتربوياً، مختصاً في بلوغه بالطالب مرحلة الإدمان على القراءة. ويطلب كذلك طالباً مهيناً صحيحاً وعقلياً وبيانياً، ويستدعي كتاباً جيداً التأليف على أساس علمية وتربوية، متقن الطباعة وفق معايير فنية.

الأهداف العامة للقراءة:

لكل فرع من فروع اللغة العربية أهداف عامة وأهداف خاصة، فالأهداف العامة تعمّ الفرع كله من جهة فائدته للمتعلم، وترتبيته مهارة أساسية لديه، أو تنميتها ملكرة أو قدرة معينة. أما الأهداف الخاصة فيدركها المعلم من موضوع كل درس على حدة، ويعمل على تحقيقها من خلال خطوات الدرس المتنوعة.

ويعنى في المقام الأول تحديد الأهداف العامة المتحكمة في اختيار موضوعات القراءة، والمهارات التي يمارسها الطالب، والمعارف التي يكتسبها، والعلاقة القائمة بين القراءة وفروع اللغة العربية، وأثر ذلك كله على شخصية الطالب ولغته وفكرة.

وفي ذلك تفصيل وبيان:

والظاء، والسين والصاد. كما تزيل القراءة الجهرية الخجل والهيبة من مخاطبة الجماهير، وتُخرج الطالب الانطوائي من عزلته.

أما القراءة الصامتة فهي وسيلة الطالب في تحصيل دروسه، والاطلاع على ما تقضي به المطابع حاضراً ومستقبلاً. كما تعين الطالب على سرعة القراءة وكثرة التحصيل، وهما سبيل الإنسان في حياته، فضلاً عن كفاية القراءة الصامتة في الفهم أكثر من القراءة الجهرية. وتلك أهداف يعمل المعلمون على تحقيقها من خلال دروسهم.

وللقراءة السمعية فضل تزويد الطالب بآداب الاستماع، وتركيز الطالب على سمعه فيما يستقبله، ومتابعته القارئ حتى يستوعب ما ينطقه، وهذه مهارة لازمة في حياة الفرد. وبعض التربويين لا يرون القراءة السمعية نمطاً أو نوعاً، ويعدون السمع مهارة. وأياً ما كان فإن جميع اللغات سمعية، وقد استعملت معامل اللغات لترسيخ السمعان اللغوي الذي هو من أهدافنا.

7 - وما تهدف إليه القراءة الجهرية الطلاقة والانسياب، ثم الارتجال والقدرة على تمكين المعاني في نفوس السامعين مرتبة قوية مؤثرة، وللمعلم في هذا المجال دور كبير يحتذيه الطلبة في نطقه، وتمثيله المعاني، ورفع الصوت أو خفضه، وكذا الإسراع أو الإبطاء.

ولتحقيق هذه الأهداف يجب على المدرس أن يحبب الطالب في الكتاب، ويجعل القراءة في حياته عادة لازمة، وذلك بحسن اختيار الموضوعات، وتنوع القراءة بين الجهرية والصامتة والاستماعية، وتحويل موضوعات القراءة إلى تعبير شفوي وتحريري، وإشارة المنافسة بين الطلاب في القراءة الجيدة والمناقشة وإجابة الأسئلة، وملاحظة المدرس للفرق الفردية بين الطلاب، فيشجع المجد ويأخذ بيد الضعيف حتى يبرأ من ضعفه الذي قد يكون في نطقه، أو سوء فهمه، أو ضعف بصره أو سمعه، وقد يكون هذا التشجيع بإنشاء مكتبة للفصل يشترك التلاميذ في تكوينها، والاستفادة من مكتبة المدرسة باصطحاب التلاميذ إليها وتدريبهم على القراءة فيها والاستعارة منها واستعمال فهارسها. وتشجيعهم على القراءة الحرة والاستماع إلى ما قرأوه ونقده، وحفز الطلاب إلى تأليف القصص، وكتابة المقالات، وإلقاء الخطاب

قرءوه، فيجيبون عنه بأسلوبهم. أو يطالهم بقراءة موضوع معين ثم يختبرهم فيه اختباراً شفوياً بأسئلة، أو مطالبهم بتلخيص فكرة الموضوع أو تحليلها ونقدتها.

وفي التعبير التحريري يستطيع المدرس أن يجمع بعض الموضوعات في دروس القراءة حول فكرة واحدة، ثم يصوغها موضوعاً للتعبير التحريري، أو يكلف الطلاب بتلخيص فصل من فصول القصة المقررة، أو يطالهم بشر قطعة شعرية قرؤوها، أو كتابة مقال يتناول فكرة أثارها موضوع معين. وهم في هذا كله يُعملون أساليبهم فيما يكتبونه، مستعينين بما طالعوه في اللغة والأساليب والأفكار.

4 - وتحيل القراءة وقت الفراغ متعة نافعة، يروح بها الطالب عن نفسه، وينأى بها عن العبث المضيق لطاقته. فيُزجي وقته في قراءة قصة، أو تصفح التاريخ، أو معرفة شيء عن النباتات والحيوانات وغرائب الطبيعة، ويفعل يشد المعرفة في أرحب صورها في الفنون والعلوم، مستروحاً من عناء عمله الرتيب، مستفيداً مما ينفقه من وقت لا يذهب سدى.

وهذا يفرض توسيع دائرة القراءة في المدرسة، فتشمل مكتبة المدرسة ومكتبات الفصول، وجماعات النشاط المختلفة، ومسابقات القراءة الحرة والإبداع الأدبي في القصة والمقال والخطبة والمحاضرات والشعر.

5 - ومن تلك الأهداف تربية مهارات ضرورية لدى القارئ؛ كالسرعة في تعرف الألفاظ والتراتيب وإدراك مدلولاتها، والإحاطة التامة بسلسل الأفكار على امتداد المقصود، وتعدد فقراته، وتشعب جزئياته المعنية. كما يمرن الطالب على إبداء رأيه فيما يقرأه، وتمييز غثه من سمينة، ونقد الأفكار والأساليب، والنظر في مدى موافقة الألفاظ للمعاني، والتدريب على استعمال المعاجم. فضلاً عن إجاده التعامل مع المكتبات العامة.

6 - كما تهدف القراءة الجهرية إلى تمرين الطالب على نطق الكلمات نظرياً سليماً من ناحية البنية والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتعبير الصوتي عن المعاني، والتتبّه إلى ما يوصل وما يفصل، وما يُحذف أو يثبت، وتمييز العروض المتشابهة كالذال والزاي، والضاد

قراءة هو النوع الجهري فقط؛ لأنه لا بد فيها من الجهر بالقول، وتحريك اللسان والنطق بالكلام، وذلك هو القصد المفهوم مما قاله جبريل عليه السلام لسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام في قوله له: أقرأ، أي؛ انطق، وحرك لسانك، وقل. أما رد النبي عليه في أول الأمر بقوله: «ما أنا بقارئٌ»، فإنه يعني بذلك أنه أمي لا يقرأ ولا يكتب، وقد قرأ النبي بعد ذلك ما ألقاه جبريل على مسمعه. وعلى ذلك فالقراءة يقوم بها الأمي كما يقوم بها المتعلم، ويقوم بها الأعمى كما يقوم بها البصر.

أما المطالعة فيمكن إطلاقها على النوع الصامت؛ لأن فعلها طالع من التطلع والتلاؤف بالنظر، فالاعتماد فيها على البصر، وعن طريقه يكون الإدراك أو الفهم لما يطالع. والخلاصة أن الاستماع يعتمد على الأذن، وأما القراءة الجهريّة فتعتمد على اللسان ويلازمه البصر، وأما المطالعة الصامتة فإنها تعتمد على البصر فقط، وعلى ذلك فإنه يراعي في تعليم التلميذ أن يأخذ في القراءة أولاً، ثم المطالعة فالاستماع. ومن التجوز إطلاق القراءة على المطالعة وبالعكس⁽¹⁾.

وبعد هذه التحليلات القائمة على أسس فسيولوجية ولغوية، تبقى أنواع القراءة جهريّة وصامتة واستماعية، وقد دأب المربون على تقديم القراءة الجهريّة في مصنفاتهم، إلا أن الصامتة أخطر في حياة الفرد، وأكثر إلحاحاً عليه فيما ينتمي به معارفه، لذلك آثرنا تقديمها لأهميتها حاضراً ومستقبلاً.

القراءة الصامتة:

تُعد القراءة الصامتة ذات خطر كبير في حياتنا، إذ هي وسيلة في قراءة الكتب والبحوث والصحف والمجلات والرسائل والإعلانات. وهي خير معين للطالب على تحصيل علومه في المدرسة والمنزل والمكتبات العامة. ثم هي أسرع من غيرها في التحصيل والاطلاع، لأنها تتبع للطالب أن يقرأ قدرًا كبيرًا في زمن قصير، وهذا مطلب تفرضه الحياة المعاصرة بسرعةها وكثرة المطبوعات وتتابعها. ثم إنها أيسر من الجهرية لتحررها من ضوابط النطق

(1) انظر: محمد صالح سعك: فن التدريس ص 82.

في المناسبات. وهذه وغيرها وسائل يلجأ إليها المدرسوون لتحقيق أهداف القراءة وجذب الطلاب نحو الكتاب الذي هو أعظم أزوادهم وأبقاها على مدى الزمن.

أنواع القراءة وطرق تدريسها:

تُقسم القراءة من جهة طريقة أدائها إلى ثلاثة أنواع: القراءة الصامتة أو السرية، والقراءة الجهريّة، ثم كان النوع الثالث محل خلاف بين المربين وهو الاستماع. فيرى المعارضون أن الاستماع ليس قراءة بالأذن إنما هو إنصات، وهو نوع من أنواع الاتصال، ووسيلة من وسائل التثقيف وتلقي المعلومات، فإذا أخذنا بهذا الاعتبار كان كل ما أرشدنا إلى معنى معدوداً من القراءة، كالرموز المعبرة، والبصمات، والأثار. ويرى المؤيدون أن الاستماع نوع من القراءة لأنّه وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في القراءتين الصامتة والجهريّة.

وعندنا أن القراءة السمعية قسمة القراءة الجهريّة؛ لأن السامع يتلقى المقروء عن طريق الأذن، فهو يقرأ أفكار من يقوم بالقراءة الجهريّة أو من يتحدث إليه. ويريد هذا القول التفسير الفسيولوجي لعملية القراءة؛ إذ تتم هذه القراءة عن طريق السمع بواسطة الألفاظ الصوتية الصادرة عن المتحدث، فستقبلها أذن السامع، ويتوالها العصب السمعي حيث تُدخل إلى المخ، حيث تترجم وتُفسَّر ويدرك معناها بما تستثيره من خبرات سابقة، كما في القراءتين الصامتة والجهريّة. إذ المادة المقروءة فيها رموز تصدر عنها إشعاعات صوتية، لا يمكن لغير العين أن تستقبلها، ثم تكون العملية الأخيرة شركة بين أنواع القراءة الثلاثة وهي: الانتهاء إلى المخ، ثم يحدث التفسير وإدراك المعنى، وهذه العملية هي لب عملية القراءة⁽¹⁾.

كما فرق بعض المربين بين القراءة والمطالعة، فرأى أن الأولى بكلمة

(1) أنظر تفصيل ذلك عند د. حسين سليمان قورة: تعليم اللغة العربية ص 129، الأستاذ عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني ص 68، د. محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية ص 145.

ثم الإدراك العقلي لمعانيها - فإن القراءة الجهرية تزيد على هذين بنطق الكلمات، والجهر بما تتضمنه الألفاظ والعبارات من انفعالات.

مزاياها وعيوبها:

من مزايا القراءة الجهرية التدريب على جودة الإلقاء، والتعبير عن المعاني ببررات صوتية مفهومة، وتكتشف للمدرس مواطن الضعف والعيوب في قراءة طلابه فيعالجها، كما تعود الطالب على الشجاعة في مواجهة السامعين، وتزيل منهم الخجل والتجلجح، وتبعث الثقة في نفوسهم.

أما عيوبها فتمثل في ضيق الحصة عن استيعاب قراءة الطلاب كلهم، وانشغال بعض الطلاب عن متابعة القارئ، كما تشغله الطالب أحياناً بمراعاة ضبط الكلمات، وصحة النطق عن متابعة المعاني، وتسلسل الأفكار، فضلاً عن كونها تستهلك وقتاً أطول من القراءة الصامتة. لذلك كانت أصعب من الصامتة، وأظهرت قدرة القارئ وتمكنه من المقرء؛ ولهذا احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان بعد القراءة الصامتة.

أهميتها ووسائل العناية بها:

إنها ضرورية في حياة المدرس والمحامي والخطيب والمذيع، وهي كذلك في مواقف المناقشات والمحوار وعرض الآراء في المؤتمرات والاحتفالات والندوات، وهذا كله بحاجة إلى جودة النطق، والتأثير باللفظ وحسن التعبير الصوتي عن المعاني، والتقييد بالضوابط النحوية والصرفية، وتنوع الأساليب بما يدفع الملل عن السامع، ويعده على الانتباه والتيقظ.

ويتحمل المدرس نصيباً كبيراً في العناية بها؛ وذلك بتهيئته المناسبات، وإيجاد الفرص التي تتطلب الجهر بالكلام وإجادته. فيكلف الطلاب بإعداد موضوع ما لعرضه في الفصل؛ كالتعليق على قضية تشغلهما، أو تلخيص فصل من قصة طويلة مقررة عليهم، أو اختياروها بأنفسهم. واتخاذ القراءة الصامتة خطوة تسبق القراءة الجهرية حتى يتعرف الطالب الصعوبات اللفظية والتركيبة والمعنوية، فيعينه المعلم على تذليلها قبل الجهر بها في قراءته، عن طريق المناقشة التي يجريها المدرس بعد القراءة الصامتة. كما يلتزم كل

وقيوده، وهو ما يجعلها أعون على الفهم والتركيز العقلي أثناء التحصيل. كما تتميز بتنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم في القراءة، لأنها تعودهم الاستقلال بها والسرعة فيها، وعدم الانشغال بغير المقصود الذي يفرض تجميد الانتباه. كما تشغله جميع الطلاب في وقت واحد، وتحتم على كل منهم الفهم المستقل الدقيق، والوقوف على الدقائق. ثم إنها ضرورية لإجاده القراءة الجهرية، لذلك فإنها تسبقها إقراراً للمعنى في الأذهان، وتسهلاً لسلامة النطق بعد تعرف الكلمات، والعبارات وإدراك معانيها.

وعلى الرغم من بعض عيوب هذه القراءة الصامتة، والتي تنحصر في إخفائها أخطاء الطلبة وعيوبهم في النطق والأداء، وحرمانها الطلبة من التدريب على النطق السليم، وتمثيل المعاني، وجودة الإلقاء - فإنها تبقى ضرورية في حياة الطالب، وفي جمعها مع القراءة الجهرية في حصة واحدة إزاحة لما أخذ عليها.

وبما أن القراءة الصامتة هي القراءة الطبيعية المألوفة للإنسان في حياته كلها، فينبغي تدريب الطالب على إجادتها بالقراءة الحرة في المكتبة والمنزل، والعناية بمناقشة القصص التي يوجه الطالب إليها أو التي يتخيرها، وإتاحة الفرصة للقراءة الصامتة قبل القراءة الجهرية في الفصل، وإتباعها بمناقشة تحفز الطالب على التركيز والانتباه أثناء القراءة، وتكتشف للمدرس عن نواحي القصور في استقلال الطالب بالقراءة فيعالجها أثناء المناقشة. ومما يساعد في ذلك أيضاً تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة العربية في تنشيط الطلبة، ومنحهم فرص القراءة الصامتة كلما أمكنهم ذلك.

وعلى المدرس أن يُسدي النصائح لطلبه فيما يمكنهم من الاستفادة والتمهّر في هذا النوع من القراءة، وذلك بإرشادهم إلى المعاجم التي تزيل غموض الألفاظ، أو تحدد ألفاظ المعاني، ودوائر المعرف التي تمدهم بالمعلومات عن الأعلام ونتاجهم وفنونهم، وغير ذلك مما يعين الطالب على الاستقلال بالقراءة الصامتة والاستفادة منها.

القراءة الجهرية:

إذا كانت القراءة الصامتة تقف عند حد التعرف البصري للرموز الكتابية،

الذكور (الذين) بلفظ الثنى (الذين)، أو ينون ما حقه المنع، فإذا وقع الخطأ في قراءة القرآن يصحح فوراً، كقراءة قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهُ مِنْ عِبَادِهِ الظَّالِمُوا﴾

برفع لفظ الجلالة ونصب العلماء، وال الصحيح هو العكس، وهذه وغيرها أخطاء تغير المعنى وتتشوه الفكرة. أما الأخطاء اللغوية أو النحوية الصارخة فيمهل الطالب حتى ينتهي من قراءته وينبه إليها ليصححها، وإن شاركه الفصل في ذلك، ومثال هذه الأخطاء أن يقرأ أحدهم كلمة (مُرضي) بفتح الراء بدلاً من تسكينها، ومنها التصحيف المضيع للمعنى في : اشتري رجل تمراً (نمراً).

ومما ينبغي الحذر منه أن يُحيل المدرس درس القراءة إلى درس في اللغة والنحو باستغراقه في شرح الكلمات وقواعدها، والتقطاط الأخطاء - وهي كثيرة - وعرضها على السبورة في سرد لغوي، يصرف الطالب عما هم فيه من تتبع الأفكار والمعاني بالموضوع. لذلك يقتصر على ما يمس المعاني، ويقوم اللسان، بلا مغالاة أو استطراد.

ج - وإذا كان الخطأ ناتجاً عن النطق، فيجب على المدرس أن ينبه القارئ ليعيد النطق سليماً، أو يسأل الطالب في ذلك، أو يقوم المدرس نفسه بتصحيح النطق ويطلب الطالب بتكرار الصواب حتى تألفه أستطاعهم.

د - أما الخطأ الناشيء عن إهمال القارئ وقلة مبالاته، فيجب إثارة اهتمامه ولفته إلى التنبه واليقظة، إذ الصواب في مقدوره إن ضبط لسانه.

هـ - وفيما يتصل بالأخطاء السافهة التي لا تغير معنى، ولا تمتن قاعدة ظاهرة للطالب، ولا تتعلق بنص قرآني، فيكتفي لإصلاحها الإشارة إليها بذكر صوابها، أو بالإغضاء عنها، ولا سيما في المرحلة الإعدادية؛ دفعاً للسأم والحرج عن المخطئ، وحرصاً على الوقت من أن يُنفق في غير القراءة والفهم وما يتعلق بهما.

ويجمل بالمدرس أن يجمع هذه الأخطاء على السبورة مقرونة بصوابها، أما تلك المثبتة في هامش الكتاب بشرحها فلا ثبت على السبورة، وكذا الأخطاء المكررة في دروس سابقة، وصححت في وقتها ومحملها.

المدرسين بالفصحي في تدريسهم، وتوجيه الدارسين إلى ما يقوم قراءتهم الجهرية في مoadهم المختلفة.

ومما يعن الطالب على هذه القراءة ما يباح له في دروس النصوص الأدبية، إذ يعرض المعلم النموذج من قراءته، ثم يتعاقب الدارسون واحداً بعد الآخر على محاكاة معلمهم. وما يتهيأ لهم كذلك في دروس البلاغة من قراءة النماذج البلاغية في كتبهم أو على السبورة. وكذلك قراءة القطع النحوية محل البحث عن القاعدة أو التطبيق عليها.

اما إصلاح الأخطاء التي يقع فيها القارئ فذلك يحتاج إلى حذر شديد، ومهارة فائقة؛ حتى لا يعزف الطالب عن القراءة إن ترصدنا له كل هفوة تبدى منه، وفي الوقت نفسه يستفيد من أخطائه ويصححها.

والأخطاء والمثالب نوعان: نوع لا حيلة للمدرس في علاجه لأنه من العيوب الخلقية أو التي تحتاج إلى الإخلاصين في علاجها، كالطبع والنفسين والباحثين الاجتماعيين، ونوع آخر يدخل في مقدور المدرس بشرط عدم مقاطعة القارئ في أثناء قراءته، فيستطيع المدرس أن يستوقف القارئ بعد انتهاءه من الجملة أو الفقرة أو الموضوع، وفق ما يراه من ضرورة تستدعي ذلك. مثال ذلك الخطأ في قراءة آية قرآنية في سياق الموضوع فإن الطالب يُستوقف ولا يمهل، أما الخطأ في نطق علمٍ من الأعلام فلا يستوجب المقاطعة، ويمهل الطالب حتى ينتهي . وفي ذلك تفصيل.

أ - إذا كان الخطأ ناشئاً عن عدم فهم الطالب لما يقرؤه، يناقشه المدرس بعد فراغه من القراءة؛ حتى يدرك الخطأ في الفهم الذي قاده إلى الخطأ في القراءة، ثم يثبت المدرس الصواب على السبورة، مثل اختلاط كلمة (الجنة) بكلمة (الجنة)، الأولى بفتح الجيم والثانية بضمها. ثم يطالبه المدرس بقراءة ثانية صحيحة.

ب - فإذا كان الخطأ في اللغة أو النحو، وبعد انتهاء الطالب من القراءة يشير المدرس إلى موضع الخطأ، ويترك القارئ يراجع نفسه لعله يهتدي إلى الصواب، فإذا عجز توجه المدرس إلى طلبة الفصل للتصحيح. ومن هذه الأخطاء على سبيل المثال، أن يقرأ طالب اسم الموصول الذي هو لجمع

خطوطاً، حتى إذا ناقشهم لم تقف اللغويات الصعبة عقبة في طريقهم، خاصة إذا كانت من الغريب غير المألوف، أو الأسماء والأعلام التاريخية.

وبعض المدرسين والتربيين يؤخر شرح المفردات الصعبة بعد مناقشة الطلبة فيما قرأوه قراءة صامتة، وهو أمر يخالف المنطق التربوي الذي يرفض سؤال الطالب فيما لا يعرفه، ومن ذلك المفردات الجديدة بالموضوع، والتركيب الغريبي على رصيد الطالب، وهذه تعوق الفهم، وتمنع تواصل حلقات المعاني.

يساعد المدرس طلابه على فهم المفردات الصعبة، ولا ينفرد بذلك إلا إذا لم يجد سبيلاً لإشراكهم في ذلك. وخير السبيل لهذا عرض الكلمة في جملة يكشف السياق عن معناها، فكلمة (الكري) يظهر معناها من جملة: داعب الكري جفنيه ذهب إلى فراشه لينام، وكلمة (كبّ) يظهر معناها من جملة: كبا الجواد في الحفرة. وبعد ذلك يثبت المدرس الكلمة ومعناها على السبورة.

4 - المناقشة العامة: وتكون بأسئلة يوجهها المدرس إلى طلابه حول الأفكار العامة للموضوع، وهي أسئلة بسيطة لا تتجاوز ما ألم به الطلاب من العناصر الرئيسية، وأختبار مدى وقوفهم على الأفكار بأنفسهم، وفهم مجمل المعاني.

5 - القراءة الجهرية الأولى: وتبدأ من المدرس الذي يقدم لطلابه نموذجاً يحاكونه، ثم يبدأ الطلبة في القراءة بالتتابع حتى يتنهي الموضوع، على أن يبدأ بأجود الطلبة قراءة، والآخرون يتبعونهم. ولا باس من الإغصاء عن هفوات القراءة في هذه المرحلة إلا ما كان صارخاً أو مخلأً بالمعنى.

6 - القراءة الجهرية الثانية: وتبدأ بتتبّع المدرس طلابه إلى وجوب خلو هذه القراءة من الأخطاء التي وقع فيها من سبقوهم، ثم يوالي الطلاب قراءة القطعة واحداً بعد آخر، وعلى المدرس إلا يترك خطأ في هذه القراءة إلا أنه عليه، وأصلحه بمشاركة الطلبة، على ما سبق تفصيله في إصلاح الأخطاء.

7 - المناقشة التفصيلية: وهي مناقشة للأفكار الجزئية، تعقب انتهاء الطلبة من القراءة الجهرية الثانية، وفي هذه المرة تتميز الأسئلة بتناول

وبعد انتهاء القراءة، يجب على المدرس أن يناقش طلابه مناقشة تكشف عن فهمهم مضمون الموضوع، وتفاصيل معانيه وأفكاره، على أن تجرى هذه المناقشة عامة في القراءة الأولى، ثم تكون أكثر عمقاً وشمولًا كلما تقدم الطلبة في القراءة، وازدادت درايتهما وإحاطتهم بالمعاني. ثم ينتهي المدرس بطلابه إلى أن يلخصوا المقرء بأسلوبهم.

الجمع بين القراءة الجهرية والصامتة:

في دروس القراءة - خاصة في الكتاب المتعدد الموضوعات - ينتقل المدرسو من القراءة الصامتة إلى القراءة الجهرية، ثم إلى التعبير عن الأفكار والمعاني، في تدرج متsequ مع النمو الفكري واللغوي لدى الدارسين.

في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة:

1 - التمهيد: يمهد المدرس للموضوع بحديث مناسب، أو بأسئلة تدور حول فكرة الموضوع، ويحسن أن يستعين المدرس بما درسه الطلاب في المواد الأخرى مما يتصل بموضوع القراءة، كان يذكرهم بما درسوه في مادة التاريخ عن معارك الجهاد، وهو بقصد تدريس البطولات العربية، مستهدفاً من وراء ذلك تهيئة الأذهان لاستقبال الموضوع، وتشويق الطلاب إلى التفاصيل.

2 - القراءة الصامتة: ثم يكلفهم المدرس بقراءة الموضوع قراءة صامتة، وينبهم إلى عدم الهمس أو تحريك الشفتين. على أن تكون القراءة سريعة، تكفي للإلمام بالأفكار الرئيسية، والعناصر الكلية للموضوع. مع وضع خطوط بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة. ويحدد المدرس الوقت المناسب لهذه القراءة وفق المرحلة التعليمية، وطول الموضوع أو قصره، وسهولته أو صعوبته، ومستوى تحصيل الطلبة. ومن الثابت أنه كلما تقدمت المرحلة التعليمية كان الوقت أقصر، والفهم أسرع وأشمل.

3 - شرح الصعوبات اللغوية: وبعد القراءة الصامتة يستقبل المدرس ما صعب فهمه على الطلبة، من الكلمات أو التركيب التي وضعوا تحتها

ما يوسع دائرة ثقافته، ويعمق تجاربه، ويغذي معارفه بكل جديد ينتفع به في حياته.

ثم إن إجادة تدريس القصة تبني بعض مواهب الطالب ومهاراته، فيسمو خياله، وتقوى شخصيته بمواجهه زملائه بلا تهيب، وتنمو لديه قدرة التفكير السليم من خلال المناقشات، وإبداء الآراء، ونقد الأفكار. فضلاً عما يتمثل للطالب من مثل وقيم واقعية تغريه باحتدائها.

والقصة مجال لارتفاع طالب ولغته، فهو يقرأ للكبار الكتاب نماذجهم الرفيعة المختارة، فتنطبع في نفسه أساليبهم، ويمرن ذوقه على صياغتهم، ويُصقل فكره بمعانيهم، ويشرى رصيده اللغوي من لغتهم، وينتَج معجمه عن العامية والركاكة والابتذال. ثم إن فرص التعبير المتنوعة موفورة، ومن ذلك السرد، والتلخيص، والتعليق، والنقد، والسؤال، والإجابة، والمناقشة، وكلها مهارات لغوية تعبيرية لازمة للطالب في حياته.

وتختلف القصة في الكتاب ذي الموضوع الواحد عن الموضوعات المتعددة، بأنها تتيح للطالب أن يسيح في فصول متعددة، وأفكار متعددة مسؤولة في عقد مسوقة جزئياته في فصول وأبواب، وهو ما يتبع له أن يأخذ نفسه بالصبر على تتبع الأتساع في الفكرة، والتتبّع لحلقات المعاني وهي تنمو مطردة في خاطره. فلا يضيق مستقبلاً بكتاب يقرؤه، أو بحث يطول بين يديه. كما يمرن على الربط بين الأفكار وصياغتها، والاستقلال بالفهم، والاستعانة بالمعاجم فيما يصعب عليه.

طريقة تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد:

اطمأن المدرسون إلى ضرورة البدء بتدريس هذا الكتاب من أول العام الدراسي في حصص متصلة، والفراغ منه في وقت مبكر من العام الدراسي؛ ليتيحوا للطالب فرصة اختيار كتاب غيره، بعدما أله هذا النمط من القراءة الشائقة بصحبة مدرسه. وتلك هي النظرة التربوية الصائبة، والغاية المستهدفة من هذا الكتاب.

ثم كان لهم بعد ذلك مسلك قويم:

الجزئيات والتفاصيل، وتنبع لتشمل إبداء الرأي في موقف أو فكرة، أو المقارنة بين المقرروء وواقع الحياة، أو التماس مواطن الجمال في صياغة معينة، كالتشبيه، أو التجسيد، أو موسيقى السجع والازدواج، وهو ما يثير إحساس الطلبة بأسرار التعبير الفني، ويربي أدواهم على النماذج التعبيرية الراقية. وتستمر هذه الأسئلة وما يتبعها من مناقشات على هذا المنوال الروحي، والتناول الفكري العميق، والتنوع الخصيب معنوياً، ولغوياً، وجماлиً، حتى إذا بقيت في الحصة بقية من الوقت، يطلب المدرس أحد الطلبة بتلخيص الموضوع كله بأسلوبيه.

ومما يجب التنبه إليه أن الأسئلة هي العمود الفقري في عمل المدرس كله، وأنها تتفاوت على حسب المرحلة التعليمية، فلا تغمض ولا تنسى عن قدرات الطلبة، ولا تطول بما يُنسى آخرها أولها، ولا تترك فترتك، ولا تغرب في الألفاظ فتعزُّب عن الأفهام. وسيرد تفصيل أوفي في الأسئلة بالقسم الثاني من الكتاب.

وبهذا تكون القراءة الصامتة ممهدة للقراءة الجهرية، ثم تكشف المناقشات والأسئلة عن مدى إلمام الطلبة بالموضوع، وتمدهم بمزيد من المعاني التي تتولد من المناقشة التفصيلية، كما يمارس الطلبة التعبير في إجاباتهم عن الأسئلة، وفي تلخيصهم الموضوع.

في الكتاب ذي الموضوع الواحد:

يختلف هذا الكتاب عن سابقه بأنه يتناول موضوعاً واحداً، غالباً ما يكون قصة تاريخية أو دينية أو اجتماعية أو سيرة أحد مشاهير التاريخ.

والقصة ذات تأثير تربوي عظيم الفائدة، فهي تشعر الطالب بالاستماع والله، وهو ما يغريه بالاهتمام بها، والانتفاع بمضمونها. كما تتيح الفرصة أمام الطالب للفهم، واستيعاب مغزاها، والتتأثر بأحداثها وشخصياتها؛ فتنتهي شخصيته وتطوره، وهي تشبع تطلعه نحو أسرار العالم من حوله، وتمده بغير التاريخ، وما تحمله من دروس موصولة بالحاضر، ممدودة في المستقبل، وهو

الخطوط النasseجة أفكار القسم موضوع الأسئلة، ويسجلها على السبورة باعتمادها عناصر أدركوها من قراءتهم وفهمهم. وهذا يتطلب كثرة الأسئلة المثيرة للتنافس بين الطلبة، المتنوعة في غياباتها. كما لا يفوت المدرس أن يقوم إجابات الطلبة لتشجيع المجد، وحفز المهممل على الجد.

أما شرح اللغويات الصعبة والأساليب الغريبة على الطلبة، وكل ما يعترض فهمهم أثناء القراءة الصامتة، فكما قلنا في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة، ينبغي أن يكون هذا الشرح بعد القراءة الصامتة التي يقوم بها الطالب في المنزل، وقبل المناقشة في الفصل.

وهذه الخطوات الثلاث تعد تمهيداً، وقراءة صامتة، وشرحًا للغويات، ومناقشة.

٤ - أما القراءة الجهرية، فيختار لها المدرس جزءاً من القسم المقرؤ، يراه جديراً بالقراءة لجمال أسلوبه، أو جودة تصويره، أو أهمية فكرته، فيكلف المدرس أحد الطلبة بالقراءة الجهرية، وسائر الفصل يتبعونه في كتبهم، أو يستمعون إليه وكتبهم مغلقة. أو يراوح المدرس بين الجهرية والاستماعية، وهو ما يتخلله أحياناً أسئلة، ومناقشة في جانب لغوي، أو تصوير بلاغي، أو قاعدة إملائية أو نحوية يراها المدرس جديرة بأن ينبه عليها طلبه لفائدة، أو يشيرها الطلبة من جانبهم لتوضيحها.

٥ - ويتيح في أقسام الكتاب الأخرى ما اتبع في القسم الأول، حتى ينتهي الكتاب في وقت مبكر من العام الدراسي. وبهذا تكون القراءة الصامتة منزلية، والقراءة الجهرية أمام الفصل، ومن تعين المدرس واختياره وتحت مراقبته. وتشترك الاستماعية الجهرية فيما يختاره المدرس، وهذا كله إثراء للطالب، ونجاح المدرس.

في القراءة العبرة:

إن الغاية التي تحاول تحقيقها من تعليم القراءة أن تصبح عادة أصيلة في نفس الطالب، تدفعه إلى طلب المعرفة، وتوسيع مداركه، وبناء شخصيته على نحو متميز في عصر أضحت القراءة أعزّ أزواده بلا منافس.

١ - يخصص المدرس حصة يعرف فيها بمؤلف الكتابتعريفاً شاملأً، يذكر حياته ومؤلفاته وأسلوبه في كتابته وعصره، مستعيناً بكتب التراث الأدبية، ودواوين المعارف، ومعجم المؤلفين لكتحالة، والأعلام للزركلي، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان. ثم يعرض بإيجاز موضوع الكتاب في أبوابه وفصوله عرضاً شائقاً، غير ملتزم بالتتابع المنهجي عند المؤلف، إن رأى ذلك أجدى وأوضح لجمع الكتاب من أطراقه، مركزاً على الأهداف الكبرى، وال نقاط الرئيسية التي تدور حولها فكرة التأليف، مستثيراً في نفوسهم ما جعلوا عليه من شغف بمعرفة التفاصيل، واطلاع على النتائج، والوقوف على تطور الأحداث وتشابكها. وهو ما يدفعهم بحماس إلى الكتاب.

ومن المفيد أن يقرن المعلم بين هذا الكتاب وأشباهه في فنه، يذكرها موجزة لطلابه؛ إغراء لهم على قراءتها بعد فراغهم من هذا الكتاب.

كما ينصحهم بما يفيدهم في قراءتهم، ومن ذلك الجلسة المرriحة، واستعمال القلم الرصاص لتدوين الأفكار على الهوامش، ووضع الخطوط تحت اللغويات الصعبة، والثانية في قراءة الأساليب الرائقة، المنشاة بالحلى البلاغية الخلابة، والمحافظة على سلامة الكتاب من شطط القلم وعبيه.

٢ - يقسم المدرس الكتاب أقساماً متناسبة؛ مراعياً وحدة الفكرة بين الفصول والأبواب في كل قسم، والتمايز الزمني الذي يستغرقه كل قسم. فقد يجمع فصلين معاً، ثم يتلوهما ثلاثة فصول، ثم يعقبها فصل واحد فقط، وهذا متروك لتقدير المدرس. ثم يكلف طلبه بقراءة القسم الأول في المنزل، قراءة صامتة واعية؛ لمناقشتهم فيما قرؤوه في حصة تالية. وبعض المدرسين يبنّهون طلبتهم إلى الوقت الذي تستغرقه القراءة في منازلهم، ثم يراجعون ذلك معهم حتى يتعودوا سرعة القراءة، وجودة الفهم في زمن مناسب.

٣ - وفي حصة تالية يكون المدرس قد أعدَّ أسئلة لمناقشة الطلبة فيما قرؤوه. وعليه أن يُحكِّمَ أسئلته وينوعها، فيبدأ بالعام ويتدرج حتى يقف معهم على آرائهم ونقدهم، ويكشف منهم السطحيّ المتعجل، ويدللهم على مواطن العبرة فيما توزع من معانٍ وأفكار، ومواقوف وأحداث. ويجمع منهم

وقد يخصص المدرس حصة للقراءة الحرة، يختار فيها كل طالب ما سيقرئه فيها قراءة صامتة، والمدرس بين طلابه مرشدًا ووجهاً توجيهًا فردياً أو جماعياً، ثم يقطع في آخر الحصة جزءاً من الوقت يلقي فيه بعض الطلاب ملخصاً لما قرءوه، ثم يكون النقاش والحوار بين الطلاب، وبينهم وبين مدرسيهم. وقد يصحب المدرس طلابه في هذه الحصة إلى مكتبة المدرسة، فيجمعون من الكتب ما يروقهم في كراسات معدة لذلك، ثم يتهز المدرس الفرصة - في حصة التعبير الشفوي مثلاً - ليناقش طلابه فيما جمعوه، أو لخصوصه، أو علقوا عليه، أو نقدوه. وفي المكتبة يتدرّب الطالب على استعمال البطاقات، وطريقة الاستعارة، والمحافظة على الكتب، والهدوء في القراءة والتحرك داخل المكتبة.

القراءة الاستماعية (أو السمعية):

بالاستماع يتلقى الطالب المقصود أو المقول عن طريق الأذن، وهذا النوع من القراءة يbedo عظيم الشأن في تعليم غير البصريين، وفي تعليم الجامعيين وطلاب المراحل العالية، ويستفيد منه كذلك من يستمع إلى ندوة أو محاضرة عامة أو خطبة ما، ويحرص على تدوين ملخص لما يسمعه.

وفي القراءة الاستماعية يدرب المدرس طلابه على الإصغاء الوعي إلى موضوع يقرأ لهم، أو قصة تلقى عليهم، فيعتمدون على آذانهم وأذهانهم في إدراكهم مضمون الموضوع أو أحداث القصة، من غير أن ينظروا في كتاب، ثم يناقشهم المدرس فيما سمعوا.

مزايها وعيوبها:

من مزايا القراءة الاستماعية تدريب الطلاب على الانتباه، وحصر الذهن في المسموع، وحسن الإصغاء، وسرعة الفهم. كذلك تكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب، والعيوب التي تعوق بعضهم عن متابعة القارئ.

ومن عيوبها أنها لا تتيح الفرصة للطالب حتى يتدرّب على جودة النطق، وحسن الإلقاء، فإذا قرنت بالقراءة الجهرية لم يعد هذا العيب قائماً. كما

وقد لا يُقبل الطالب على القراءة بشوق وشغف شديدين، لأنه يراها فيما يفرضه المدرس عليه عيناً ثقلاً، وضربية يؤديها للامتحان وتحصيل الدرجات، أو لأنه لا يستطيع موضوعاتها في الكتاب المقرر ذي الموضوعات المتعددة، أو في الكتاب ذي الموضوع الواحد، أو لأنه لا يحصل علىفائدة من حصة القراءة؛ لازدحام الفصول بالطلبة، وعدم قدرة المدرس على الوفاء بما ي يريد من درسه.

لذلك كانت القراءة الحرة نافذة يطلع منها الطالب على ما يتخذه لنفسه؛ يُقبل على كتب السيرة - مثلاً - إن كان تاريخي النزعة، أو يطوف بدواوين الشعراء ونقدتها إن كان أدبي الاتجاه، أو يجил فكره في علوم الاجتماع، أو يتفقد عوالم النفس في كتب الأخلاق وعلم النفس والتربية، أو يقرأ في كتب التفسير والفقه وعلوم القرآن على تنوعها، فهو يقرأ ما تجذبه إليه ميوله، وتسعد به نفسه، متوعناً قراءاته على نحو منظم، وتحت إشراف موجه.

ومجالات القراءة الحرة كثيرة: منها المكتبات العامة، ومكتبة الفصل، ومكتبة المنزل، والصحف اليومية، والمجلات الأسبوعية والدورية، والجماعات المدرسية الثقافية، والمسابقات الأدبية في القصة والمقال والخطبة، وإن أقرب هذه الأنشطة إلى نفوس الطلبة الإذاعة المدرسية، والصحف، والتمثيل، والمحاضرات، واستغلال المناسبات الدينية والقومية في إعداد المادة المناسبة لها. وهذا كله بإشراف المدرسين وتوجيههم، مع الحذر من أن ينوب المدرس عن الطالب في شيء مما سبق.

والقراءة الحرة مقتنة بالتعبير، فالطالب يقرأ ويعبر، وهو كذلك في الفصل، إذ يطالبه المدرس بعرض ما جمعه من المكتبة أو غيرها في موضوع معين، وهذه قراءة جهرية، والطلبة يستمعون ويسجلون أسئلتهم وملاحظاتهم، وتلك قراءة استماعية، ونقد وممارسة للسؤال وال النقد، والطالب قبل ذلك كله قارئ صامت وهو يجمع مادته من المكتبة وغيرها. وهو كذلك في الإذاعة والمسابقات والمحاضرات وغيرها من أوجه النشاط اللغوي مما يتطلب قراءة صامتة عند جمع المادة، وقراءة جهرية عند إعلانها، وقراءة استماعية من الآخرين.

١ - وأول هذه المهارات الفهم المستوعب لمضامين المادة المقروءة، ونستطيع القول إن الفهم أساس عمليات القراءات كلها؛ فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقرء، ويتعثر بل يتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ، وكذا القراءة الاستماعية، لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقرء على مسمعه. وكل الخطوات المتتبعة في تدريس القراءة تهدف إلى تحقيق الفهم؛ فالمتمهيد ^{يُهيئ} الذهن، ويفتح النفس شوقاً إلى فهم الموضوع الجديد، والقراءة الصامتة تدرب الطالب على الفهم المستقل للمعاني الرئيسية، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب من الإحاطة بالمعاني، واتكمال الفهم بزوال العائق اللغوية، والمناقشة تظهر مدى فهم الطلبة لما قرءوه، وتعمق عناصر الموضوع، وتزيدها وضوحاً. كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار.

٢ - ومن أهم المهارات السرعة في القراءة، لأنها سبيل الإنسان في حياته العملية ونشاطه العلمي، فهي توفر الوقت، وتعين على غزاره التحصيل في أقل وقت، وملائحة ذلك الفيض مما تطالعنا به المطابع كل يوم، وهي مظهر حضاري يمارسه الفرد فيما يقع بين يديه من رسالة، أو كتاب يعتزم شراءه، أو قراءة إعلان على الحائط، أو قراءة الترجمة العربية لشريط أجنبي تعرضه الخيالة أو الإذاعة المرئية، وغير ذلك مما يتطلب السرعة ويسعنه البطء.

وقد استقر الرأي على أن السبيل إلى تعليم مهارة السرعة هو قراءة القصص الشائقـة السهلة، ثم الانتقال إلى قطع المعلومات البسيطة، ثم التدرج إلى المواد الصعبة بدءاً بالمعلوم ثم المجهول، ومع مراعاة أن تكون هذه القراءات مما تشبع شغف الدارس، وترضي غرضه، وتحدى قدراته. وفي القراءة الصامتة خير عن للمدرس على تدريب طلبه، وأخذهم بمهارة السرعة.

٣ - أما الطلاقة والانهيار والتدفق، فهي مهارة ذات صلة بالقراءة الجهرية، وهي صفة يتصف بها من يقرأ قراءة سليمة صحيحة خالية من الأخطاء، ويحسن إخراج الحروف من مخارجها ناصعة قوية، ونطق الكلمات

تكون هذه القراءة مدعوة إلى انصراف بعض الطلاب عن الدرس، وانشغالهم باللعب، أو الشروق بذاكرتهم بعيداً عن الدرس.

طريقة تدريسها:

١ - يختار المدرس موضوعاً يقرؤه على طلاب الفصل، وقد يكون الموضوع من كتاب مدرسي، أو كتاب من المكتبة، أو يكون مقالاً في صحيفة أو مجلة، أو قصة أو بحثاً، دون أن يكون بأيدي الطلاب نسخة مما يقرؤه المدرس.

ويفضل أن يكلف المدرس أحد الطلاب قراءة موضوع - يعين له - في المنزل، وبعد عليه أسئلة ومناقشة، ثم يقرؤه أمام الفصل في حصة القراءة، وزملاؤه يستمعون دون أن يكون أمامهم الموضوع المقروء.

٢ - وبعد قراءة الموضوع يشرع المدرس في مناقشة الطلاب بالطريقة نفسها التي سبق تفصيلها في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة. كما يفسح المدرس المجال للطالب الذي أعدَّ الموضوع أن يوجه أسئلته لزملائه، ويستلقي المدرس الإجابة ويناقشها مع طلاب الفصل.

٣ - وأحياناً يتخذ المدرس مما يستمع إليه الطلاب في الإذاعة المدرسية، أو المحاضرات، أو الخطيب، أو المناظرات، موضوعاً للمناقشة في حصة القراءة الاستماعية.

وإن هذا النوع من القراءة يناسب كل مراحل التعليم، مع مراعاة اختيار المادة التي تناسب كل مرحلة. كما ينبغي التنويع بين القراءات الاستماعية والجهرية والصامتة؛ حتى يجمع الطالب مزاياها، وتمرن قدراته على ممارستها.

بعض المهارات المستهدفة من القراءة:

ينبغي تدريب الدارسين على بعض المهارات الضرورية في دروس القراءة؛ حتى تصبح من العادات الملزمة للدارس في حياته.

واضحة بلا غموض عند اجتماعها على اللسان، في زمن أقل مما يستغرقه القارئ العادي.

ومما يساعد الطالب على ذلك أن يدرك معانٍ المقوء وترتبطها، ويتدوّق الأساليب ويعيّ تنوّعها، وأن يقرأ المدرس أمام طلابه نموذجاً يقتدون به على عين منه، وبصَرِّ بمواقع الضعف في قراءتهم ووسائل تقويمها.

الكتابة

الرسم الإملائي:

للكتابة معنى عام معروف، ويتفرّع هذا المعنى العام إلى ثلاثة فروع: الأول الكتابة بمعنى التعبير عن الأفكار والمشاعر بالفاظ وأساليب معينة، وهو ما فصلناه في تدريس التعبير، والثاني بمعنى الرسم الإملائي للكلمات والحرروف المعبرة عن الصور الذهنية لهذه الرموز التعبيرية، والثالث بمعنى نجويـد رسم الحروف والكلمات تجويداً خطياً وأصـحاً متناسقاً.

وفي هذا الفصل نتناول الكتابة بمعنى الرسم الإملائي بمراعاة ما يأتي:

1 - الرسم الإملائي وثيق الصلة بالقراءة؛ إذ لا يستطيع إنسان أن ينطق حرفاً، أو يلفظ كلمة مكتوبة وهو لا يميز الحرف أو الكلمة المرسومة تمييزاً يحددهما، ويفرق بين المتشابه أو المتقارب منها. وهو وثيق الصلة بالتعبير؛ إذ يتعرّد على الطالب أن ينقل أفكاره ومشاعره وهو يجهل الصورة السليمة للحرف والكلمة المترجّمتين عما يريد. وبهذا تصبح الكتابة وسيلة تمكن الطالب من التعبير عن أفكاره، وتمكنه كذلك من الاطلاع على أفكار غيره.

2 - والإملاء - وإن خُصصَ له حصة بعينها - يستطيع المدرس أن يدرب طلابه عليه في حصص القراءة، والتطبيق، والتعبير، والخط، من خلال ما يقرؤه الطالب أو يكتبه في جميع مراحل التعليم، وهو ما يفسح للطالب مجالاً واسعاً للتدريب.

٦ - اختبار مهارة الطلاب في الكتابة، والوقوف على مواضع الضعف لمعالجتها.

٧ - تعويذهم الإنصات وحسن الاستماع، والجلسة الصحية أثناء الكتابة، والدقة في إمساك القلم.

شروط قطع الإملاء:

من المآخذ التي تضيئ الفائدة من قطع الإملاء أن تصاغ عباراتها على صورة مصطنعة جافة، جرياً وراء بعض الكلمات الصعبة، لذلك يشترط فيها ما يأتي :

١ - أن تكون خالية من التكلف المفسد للأسلوب، المضيق لسلسل الأفكار وترابطها.

٢ - أن يتتوفر لهذه القطع عنصراً التشويق والطرافة اللذين يزيدان الطالب معرفة وخبرة جديدين.

٣ - أن تكون لغتها سهلة مناسبة للرصيد اللغوي للطالب، وأن تكون ألفاظها التي يراد تدريب الطلاب عليها مألوفة لهم، ليست ميتة ولا غريبة أو مهجورة.

٤ - يختارها المدرس من الموضوعات المتصلة باللغة العربية وفروعها، كالمطالعة، والنصوص، والقصص، أو من موضوعات المواد الأخرى كال التاريخ، والمجتمع، والعلوم.

٥ - يجب ألا تطول القطعة فتشغل الحصة كلها، وهو ما لا يتبع الفرصة للمدرس لمناقشتها وفهم أفكارها، وألا تقصر فتغمض معاناتها، ويصعب فهمها. كما لا يجوز أن تستغرق أكثر من درس واحد. وفي كل الأحوال ينبغي إفساح الوقت للمناقشة في أول الحصة، وتذليل الكلمات الصعبة والجديدة في آخر الحصة.

٦ - يجب على المدرس الابتعاد عن إملاء مفردات تخدم قاعدة إملائية، فإن رغب في ذلك فعليه أن يضعها في جمل تكسبها معنى.

٣ - ترجع أسباب الخطأ في الإملاء إلى عوامل كثيرة متداخلة، هي :

ضعف السمع والبصر - ضعف قوة العضل والأعصاب - عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج - استعمال المذَّون داع - عدم ذكر القاعدة الضابطة - الضعف في القراءة والكتابة - تنوع رسم الكلمة بحسب الإعراب - عدم التدريب الكافي.

٤ - ليس المقصود بتعليم الإملاء الوقوف بالدارسين عند الكلمات المشتملة على صعوبات إملائية معينة؛ كأحوال الهمزتين المتوسطة والمترفرفة، أو الألف المقصور، أو التاءين المفتوحة والمربوطة، فهذا وغيره تضييق في الأهداف المرجوة التي تتجه نحو الرسم الصحيح للحرروف والكلمات حتى تظهر المعاني وتتضح الأفكار.

أما تعرف الكلمات الصعبة، أو المحتوية على صعوبات خاصة، فيستطيع المدرس أن يجمع من موضوعات التعبير كثيراً منها بصورة منظمة لمعالجتها، ويجد كذلك في قطع الإملاء ما يتغثر فيه الطلاب، فيجمعه لتذليل صعوبته، وفي موضوعات القراءة ينتقي المدرس الكلمات التي يحسن بصعوبتها على طلابه فيدربيهم عليها.

أهداف الإملاء:

١ - تدريب الطلاب على كتابة الكلمات صحيحة، وثبتت صورها في أذهانهم بأن يعيدوا كتابتها من الذاكرة.

٢ - تعويذهم الدقة، والنظام، وقوة الملاحظة، والترتيب، والنظافة.

٣ - تمرس الحواس الإسلامية على الإجاده والإتقان، وهذه الحواس هي : الأذن التي تسمع ما يُملى، واليد التي تكتب، والعين التي تلحظ أشكال الحروف وتميز بينها.

٤ - توسيع خبرات الطلاب اللغوية، وإكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات الترقيم في مواضعها.

٥ - تمرينهم على الكتابة في سرعة ووضوح وإنقان.

الإملاء في المراحل التعليمية المتقدمة:

يختلط من يتوهم أن الإملاء لصغار التلاميذ دون غيرهم في المراحل المتقدمة، فكثير من طلاب الجامعات بله بعض الخريجين يعانون من الأخطاء الإملائية في كتاباتهم. فقد تعلموا أموراً وغابت عنهم أمور، ومارسوا الإملاء صغاراً، وتركوا يتخطبون في أخطائهم كباراً، فضلاً عما يحتاجه طلبة كليات التربية ومعاهد المعلمين من التأكيد على قواعد الإملاء في دراساتهم، والتوسيع في فنونها، حتى يجنبوا كتاباتهم الأخطاء وهم بقصد ممارسة مهنة التدريس.

لذلك ينبغي ملاحظة المدرسين كتابات تلاميذهم في كل مراحل التعليم، بل وتحصيص درجة ما لصحة الرسم الإملائي فيما يكتبون. فقد تختفي حصة الإملاء من الخطة الدراسية بنهاية المرحلة الإعدادية، لكن الطالب ما زال يكتب، والمدرس ما زال يصحح، وفيما يكتبه الطالب أخطاء، وأنخطاء بحاجة إلى تنبية من المدرس، وتصويب من الطالب.

وإن في التعبير مجالاً واسعاً للتدريب على الكتابة، والتمرس بالرسم الإملائي الصحيح، والوقوف على الأخطاء وإصلاحها. ولعل القراءة من فروع اللغة التي يكون لها دورها الكبير في تعليم الرسم الصحيح للكلمات، لأن طول النظر إليها يكسب القارئ قدرة على كتابتها صحيحة. ومن المقرر أن الطالب في المراحل المتقدمة تكثر قراءته المنهجية والشخصية.

وكذلك النصوص الأدبية التي يحفظها الطالب شرعاً ونثراً، ويحفظ كذلك رسم الكلمات وأشكال الحروف. فإذا عشر المدرس على خطأ إملائي في التطبيق مثلاً، نبه عليه صاحبه وكلفه إصلاحه، ثم يجمع ما يشيع بين الطلاب من أخطاء ويرسلها على السبورة مقرونة بقواعدها الإملائية. وبهذا التتابع المستمر للإملاء في كل مراحل التعليم يتخلص الطالب من أخطائه خاصة الصارخة منها، وتبرأ كتابات المتعلمين والمنتفعين مما يشوّهها.

أنواع الإملاء وطرق تدريسيها:

يستخدم الطالب ثلات وسائل في دروس الإملاء، هي : العين، والأذن،

واليد، ويتوقف الجمع بينها على أنواع الإملاء التي هي أربعة:

الإملاء المنقول - الإملاء المنظور - الإملاء المسموع - الإملاء الاختياري .

أولاً - الإملاء المنقول:

وهذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية. وفيه يقوم التلاميذ بمحاكاة ما يعرضه المدرس عليهم في بطاقات، أو في أوراق، أو في كتاب، أو على سبورة إضافية. وذلك في خطوات متتابعة، مجملها: أن يمهد المدرس لموضوع الإملاء بحديث يسوق التلاميذ إلى الكتابة، والإحاطة بأطراف مما قاله المدرس. ثم يعرض المدرس القطعة ياحدى الوسائل السابقة، مُبرزاً الكلمات المستهدفة بوضع خطوط تحتها، أو كتابتها بلون مختلف. ثم يقرأ القطعة بصوت واضح هادئ وبطيء، والتلاميذ ينظرون القطعة، ويتبعه بعض التلاميذ في القراءة. ثم يناقش المدرس المعنى بأسئلة يوجهها إلى التلاميذ. بعدها يقف عند الكلمات التي أبرزها في القطعة، ويوضح رسماً على السبورة، مطالباً التلاميذ بذكر كلمات مماثلة لها؛ كأن يكون بالقطعة كلمتا (مد، عباء)، فيذكر التلاميذ (شد، عد، سد) ثم دفء، ميلء، بندء). ويستحسن وضع هذه الكلمات في قوائم على السبورة؛ لتنطبع صورها في أذهان التلاميذ. بعد ذلك يتهيأ التلاميذ للكتابة، فيجلسون معتدلين غير منكفين على الكراسي، ويسكنون بأقلامهم متمنكة بين الأصابع على نحو سليم، وإمالة الكراسة قليلاً جهة اليسار بنحو ثلاثة درجة. ثم يشرعون في نقل القطعة كلمة كلمة، والمدرس يعينهم في ذلك بالإشارة إلى كل كلمة بنطقها وإملائتها عليهم.

وبعد الانتهاء من كتابة القطعة كلها يطلب المدرس من التلاميذ النظر فيما كتبوا، ويقرأ عليهم القطعة جملة جملة، مع مراعاة المباعدة بين الكلمات في النطق، إلا ما كان حقه الوصول فيوصل. والتلاميذ يتبعونه بمراجعة ما كتبوه، ثم يشطب التلميذ الخطأ ويكتب الصواب فوقه، ويجمع المدرس الكراسي بطريقة منتظمة. وبعدها يشغل الوقت المتبقى من الحصة في التأكيد على الكلمات الصعبة، ومناقشة المعاني، وتحسين الخط على السبورة.

مزايا الإملاء المنقول:

وتلاميذ المرحلة الإعدادية. وفيه يستمع التلاميذ إلى القطة ولا يرونها كما كانوا في الإملاءين المنقول والمنظور، وخطواته كالتالي :

يمهد المدرس لموضوع القطة على نحو ما سبق في المنقول والمنظور، ثم يقرؤها بصوت واضح، والتلاميذ منصتون. بعد ذلك ينالش المعنى العام بسؤال التلاميذ فيما فهموه من قراءته عليهم. ثم يعرض عليهم كلمات مشابهة للمفردات الصعبة إملائياً بالقطعة؛ حتى يدرك التلاميذ النمط الإملائي المحتذى؛ فيقيس المدرس على كلمة (آباج) في القطة كلمة (آثار)، ويقيس على كلمة (روائع) كلمة (بدائع) ... وهكذا، ثم توضع الكلمة البديلة في جملة توضحها، ويهجّها تلميذ ويثبتها المدرس على السبورة.

ثم يتهيأ التلاميذ للإملاء بـأخرج الكراسات، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، والمدرس أثناء ذلك يقوم بمحو ما شرحه على السبورة، ويدأ في قراءة القطة قراءة ثانية قبل إملائتها؛ ليدرك التلاميذ التشابه بين الكلمات التي عرضت على السبورة وقريبتها المشابهة لها في القطة.

ثم يبدأ المدرس في الإملاء، مراعياً الوضوح التام في النطق، بصوت يكفل إسماع جميع التلاميذ، والنطق بالكلمة دفعة واحدة ولا يقطعها حرفأً حرفأً. كما يتلزم بقراءة الوحدة مرة واحدة حتى يتعود التلاميذ الإصغاء والانتباه قبل البدء في الكتابة، وهذه الوحدة قد تكون كلمة أو أكثر، وفق ما يحدده المدرس في كراسة الإعداد قبل الحصة. وعليه في أثناء الإملاء أن ينبه التلاميذ إلى علامات الترقيم ليرسموها في كتابتهم.

وبعد الانتهاء من الإملاء، يقرأ المدرس القطة قراءة ثالثة بسرعة تمكّن التلاميذ من تدارك أخطائهم، وإكمال ما فاتهم، ثم تجمع الكراسات جمعاً منظماً. فإن بقي متسع من الوقت في الحصة، يشغل المدرس بشرح قواعد الإملاء المتعلقة بالكلمات الجديدة في القطة أو غيرها مما يراه غير واضح للتللاميذ. ثم تكون مناقشة بعض المعاني، أو المواقف والأحداث الواردة بالقطعة، بصورة أعمق وأرحب من المناقشة الأولى، أو يستغل هذا الوقت في تحسين الخط على السبورة. والأفضل الانتهاء من الإملاء قبل منتصف الحصة، لينصرف المدرس مع تلاميذه إلى التصحيح على ما سيرد مفصلاً.

هو الوسيلة الطبيعية لتعليم الأطفال الكتابة عن طريق المحاكاة، فيقوى انتباهم وتنشط ملاحظاتهم، بالنظر إلى أشكال الحروف لمحاكاتها على ما فيها من خطوط ودواير وانحناءات، وتمييز فروقها بال نقط والهمزات، وأوضاعها في أول الكلمة ووسطها وأخرها، وما يكتب منها فوق السطر وما يكتب تحته، وما يقطعه السطر في منتصفه. ومراعاة التناسب والتناسق بين الحروف. كل ذلك يحذّره التلاميذ فيما يعرض على عينه، حتى إذا اشتد عوده انفرد بالكتابة حاملاً في ذهنه نماذج مطبوعة.

ويراعى في هذا النوع من الإملاء أن تكون القطة المنقوله مناسبة للتلميذ في طولها ومعناها وأسلوبها، تتناول من الأمور ما يراه في واقعه، موصولة بخبراته وتجاربه. والحذر كل الحذر من اتخاذ الإملاء المنقول عقوبة يوقعها المدرس على التلاميذ المشاغبين أو المقصررين، فهذا أمر يبعث على النفور من الإملاء، وكراهيته الكتابة.

الإملاء المنظور:

هذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية. وذلك أن المدرس بعد رؤيته تقدم التلاميذ في الإملاء المنقول، ينتقل بهم إلى الإملاء المنظور. وفيه يمهد للقطعة على نحو ما سبق في الإملاء المنقول، ويعرض القطة بإحدى الوسائل السابقة (بطاقات، أوراق، كتاب، سبورة)، ثم يقرأ المدرس ويتابعه بعض التلاميذ، وينالش معناها بأسئلة. وبعد ذلك يطالب بعض التلاميذ بتهجّي الكلمات الصعبة من النص ثم من الذكرة، ويثبت على السبورة ما يراه مستحقاً للإثبات، وبعدها يطالب التلاميذ بالنظر إلى القطة، والكلمات الصعبة على السبورة، ثم يمحو الكلمات، ويحجب القطة عنهم، ويأخذ في إملائتها عليهم. ويسير في باقي الخطوات كما في الإملاء المنقول.

الإملاء المسموع أو الاستماعي:

وهو يناسب تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية،

• الإملاء الاختباري:

الثانية - أن يصحح التلميذ أخطاءه بنفسه:

ويكون ذلك بأن يعرض المدرس القطعة على السبورة، أو يضعها أمام التلميذ في بطاقة أو كتاب أو أوراق مطبوعة، ويراجع التلميذ إملاءه بنفسه، مصححاً ما وقع فيه من خطأ بمقابلته بالمعروض أمامه، على أن يضع خطأً بالقلم الرصاص تحت الخطأ الذي يكتب الصواب فوقه؛ ليعود إليه المدرس عند جمعه الكراسات، ليطمئن على عمل التلميذ كله: الكتابة والتصحيح.

ويؤخذ على هذه الطريقة غفلة التلميذ عن إدراكه الخطأ، أو إخفاء بعض أخطائه بإحداث تغيير في الكلمات، وهو ما يمسّ أمانته أو يرهق المدرس في ملاحظته.

ومن مزاياها منع التلميذ ثقة مدرسه، حتى يتعود الصدق والأمانة، والاعتراف بالخطأ في شجاعة، وتحمل المسؤولية.

الثالثة - التصحيح بتبادل التلاميذ كراساتهم:

وفي هذه الطريقة يتبادل التلاميذ كراساتهم، ثم تُعرض عليهم القطعة بإحدى الوسائل السابقة، ويراجع كل منهم ما كتبه زميله، ويضع خطأً تحت كل خطأ يعثر عليه، وهنا يؤكّد المدرس عليهم ضرورة الدقة في المطابقة بين القطعة المعروضة أمامهم والإملاء.

ثم تعاد الكراسات إلى أصحابها ليعرف كل تلميذ خطأ الذي يصوّبه بكتابته فوقه. وبهذا ينبع التلميذ صاحبه إلى خطأه، ويتولى صاحب الخطأ إصلاح خطأه. وهذه مزية ذات شعب كبيرة: فهي تدريب للتلاميذ على إصلاح أخطاء غيرهم، فتزيد خبرتهم، وتبرأ كتابتهم من الوقوع فيما رصدوه لزملائهم من أخطاء. وفيها مظهر من مظاهر الثقة المتبادلة بين التلاميذ. وهي كذلك تعاون بين التلاميذ ومدرسيهم.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة، تحامل التلاميذ بعضهم على بعض في تلمس الأخطاء الوهمية، تحت ضغط المنافسة، مما يثير التفوس ويعكر صفو المودة بينهم. كما يشعر التلميذ الذي لا يصحح كراسته بنفسه أنه غير موثوق في أمانته. وتبقى هذه المآخذ في نطاق الاحتمالات غير المقطوع بوقوعها.

وهذا النوع يناسب جميع التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية؛ لأنّه يقيس تقدّم التلميذ ومدى استفادته، ويقوم قدراته وما استوعبته من مهارات وقواعد إملائية. ولكن يجب إجراء هذا النوع على فترات متباينة أول الأمر حتى يتقنّه التلاميذ، وألا يكلّفوا به إلا بعد تدريّبهم على رسم الكلمات، وتعريف صعوباتها، وقواعدها حسب كل مرحلة؛ حتى لا يطالبوا بكتابة ما لا يعرّفون. وهذا ما يقع فيه بعض المدرسين، إذ يجرّونه متتابعاً بغير تدريب على قاعدة، أو تمرّين على رسم كلمات لها خصوصية إملائية، مثل الكلمة (اسم) في البسمة وغيرها وعند دخول همزة الاستفهام عليها، وكذلك بعض الكلمات التي تزاد فيها الواو مثل: ألواء، أولو، أولات، عمرو، والتي تزاد فيها الألف مثل: مائة، كتبوا، لم يكتبوا، كتاباً. وهذا ما ينبغي تجنبه حتى يمرّن عليه التلاميذ.

أما طريقة السير في هذا النوع فتطابق طريقة السير في الإملاء المسموع بغير شرح للكلمات الصعبة إملائياً أو تهجيّها.

تصحيح الإملاء:

لتصحيح الإملاء طرق مختلفة يختار منها المدرس ما يلائم تلاميذه.

الأولى - التصحيح بحضور التلميذ:

وذلك بأن يصحح المدرس كراسة التلميذ أمامه، ويوقفه على خطأه على مرأى منه، ويناقشه فيما كتبه وما يشوبه من تحريف أو تشويه. وهذه أفضل الطرق وأ jadeها على التلميذ. أما باقي التلاميذ فيشغلهم المدرس بعمل ما، كان يصوّبوا أخطاءهم في التطبيق، أو التعبير، أو يحاكيوا النماذج في كراسة الخط.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن المدرس لا يستطيع تصحيح كل الكراسات داخل الفصل أمام أصحابها؛ وذلك لكثره العدد مما يحتمله الوقت، وأن التلاميذ يحدّثون اضطراباً أثناء انصراف المدرس عنهم إلى التصحيح.

على المدرسين إثبات عدد الأخطاء، وترك التلميذ يقدر درجته من عدد أخطائه، بعد أن يعلم عدد الأخطاء المضيع للدرجة الواحدة. وهذا موقف وسط.

4 - من الضروري محاسبة التلميذ على جودة الخط، والدقة والتناسب في رسم الحروف والكلمات، والنظام والنظافة، وإثبات علامات الترقيم بصورتها.

5 - يقوم المدرس بجمع أخطاء التلميذ، وعرضها أمامهم على السبورة، وشرح أسباب الخطأ، ويصوّبها مقتربة بقواعدها الإملائية، مقسماً إياها إلى فئات متجانسة.

6 - يستطيع المدرس تخصيص بعض قطع الإملاء للتدريب على قاعدة إملائية معينة، على أن يثبت التلميذ هذه القاعدة بشواهدتها في الكراهة، منقوله مما كتبه المدرس على السبورة بصورة واضحة منظمة.

7 - يجب على التلميذ عند تصويبهم الخطأ أن يكرروا الصواب مرات على الصفحة المقابلة أمام الخطأ ويمحاذاته، لأن التكرار وسيلة لثبت الصواب.

وهذا ما يحفظ للطريقة مكانتها، خاصة وأن المدرس يقوم بجمع الكراسات في نهاية الأمر، ويراجع التصحيح بنفسه.

الرابعة - تصحيح المدرس الإملاء خارج الفصل:
وذلك بأن يقوم المدرس بتصحيح الكراسات بنفسه خارج الفصل، فيضع خطأ تحت الخطأ، فإذا كانت الفرقة من صغار التلاميذ يكتب الصواب فوق الخطأ، أما الكبار فيتركهم يهتدون إلى الصواب بأنفسهم.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة مع المبتدئين، وأنها توفر المدرس على أخطاء كل تلميذ، ثم يتبع تقدمه، ويعرف أسباب ضعفه فيعالج نواحي النقص في كتابته. ومن عيوبها بقاء الكراسات عند المدرس وقتاً طويلاً، وهو ما يترتب عليه طول المدة بين كتابة الخطأ والوقوف على صوابه، وربما يبقى الخطأ ثابتاً في ذهنه بطول الزمن. كما يترتب على هذا التصحيح خارج الفصل، وتتأخر إحضار الكراهة في وقت مناسب، قلة موضوعات الإملاء التي يكتبهما التلميذ، وهو ما يحرمه من التدريب الكافي خاصة عندما يكون ضعيفاً متخلفاً بصورة صارخة. ولتسافي ذلك يسرع المدرس في التصحيح، ويكثر من الإملاء.

ملاحظ عامة:

1 - من المفيد أن ينوع المدرس بين هذه الطرق، ويختار منها كذلك أنسبها لتلاميذه وفق مرحلتهم التعليمية، ومدى تقدمهم العلمي والحضاري، وحالتهم الصحية.

2 - تُستعمل الطريقة الثانية في التصحيح مع الفرق الراقية، وكذلك الطريقة الثالثة تستعمل لهم ولفرق المتوسطة. أما صغار التلاميذ فتستعمل معهم الطريقة الرابعة، ويكتب لهم صواب الخطأ. وتصلح الطريقة الأولى لصغر التلاميذ خاصة، وكذا الضعاف والمختلفين.

3 - من المفيد أن يحصر المدرس عدد الأخطاء في إملاء كل تلميذ، ويشبها له في آخر الصفحة. أما الدرجة الرقمية فليست ضرورية دائماً؛ لأن كثيراً من التلاميذ يهتمون بالدرجة دون الاستفادة من أخطائهم، لذلك نقترح

الف

نستطيع التفريق بين أمرين هما: فن الخط، وجمال الخط، ونقصد بفن الخط تلك المعايير التي يشترط توفرها في رسم الحروف، والضوابط التي تفرق بين أنواع الخطوط، وغير ذلك مما يعكف عليه علماء الخط وفنانوه، فيضعون له الأمثل، ويشرطون عدداً من النقاط والدوائر في أطوال الحروف وعرضها. أما جمال الخط الذي نسعى إليه في مدارسنا فأيسراً من ذلك، وهو متتم للإيضاح الذي ننشده فيما يكتبه الطلاب وعامة المتعلمين. وإن معاييره لتتمثل في التنظيم والترتيب للمكتوب، والوحدة التي تجمع الحروف متناسقة أحجامها، متقاربة فيما بينها بغير تفاوت في المسافات قرباً وبعداً، وكذا التوازن بين الحروف، فلا يبرز حرف على غيره، أو يكتب بخط يغایر بقية حروف الكلمة، أو يرتفع ما حقه الخفيف، ويختفي ما حقه الارتفاع، فيحرم الخط من الانسجام والاتساق.

فالتنظيم والوحدة والتوازن، ثلاثة معايير تحكم جمال الخط، وتؤثر في القارئ تأثيراً يستثير نشاطه نحو الإقبال على المكتوب بشوق وارتياح.

ونحن في مدارسنا لا نعلم فن الخط، ولا نخرج متخصصين يحيطون بأنواعه؛ مألفوها، وغريبها، ونادرها، ولا نستهدف من طلابنا معرفة الفوارق القياسية بين لام النسخ ولام الرقعة، ولا بين عين الرقعة والثالث، ولا بين ياء الفارسي والديوانى وجلي الديوانى، ولا بين الجيم في الخط الكوفي وغيره،

فهذا كله ليس من مقاصدنا، ولا من مناهج مدارسنا، فلذلك مدارس متخصصة تخرج خطاطين. فإذا وقعنا في الخلط بين الأمرين كلفنا أنفسنا شططاً مضيناً للأهداف المبتغاة من تعليم الخط في مدارسنا.

أهداف تعليم الخط:

إن معرفة الأهداف تهدي إلى الوسائل، وتتحدد هذه الأهداف في ثلاثة أمور هي: الوضوح، والسرعة، والجمال؛ فالوضوح يمكن القارئ من تعرف المكتوب بسهولة ويسر، وشرح صدره للإقبال عليه والاستزادة منه. والسرعة توفر الوقت للكاتب، وتمكنه من ملاحقة أفكاره في تتابعها سريعة، ومن متابعة المحاضر في تدفقه، وهي كذلك مظهر حضاري في عصر سريع الخطى، وتتوقف السرعة على طول المران للجهاز العضلي لها من حيث إمساك القلم بالأصابع، واستخدامها هي والرسخ والذراع في تحريكه على الورق حرّكات دقيقة منسجمة متلاحقة. كما يتوقف الوضوح على استكمال الحروف أشكالها وأحجامها، وتنظيم أوضاعها في اتصال بعضها ببعض، ومراعاة التناست في المسافات التي تكون بين الكلمات أو بين السطور.

ومما يساعد على وضوح الخط والسرعة في الكتابة استعمال المداد الجيد النوع، والورق الجيد الصقل، والقلم المتقن البري. مع مراعاة الجلسة الصحيحة، وحسن الإمساك بالقلم وحسن استخدام العضلات الكتابية.

أما الجمال فباعت على الانشراح للقراءة، واستساغة النظر فيما يُعرض على العين فتقرب به ولا تمل، فضلاً عن إسهامه في الوضوح المعين على القراءة. وهو نتيجة لانسجام أشكال الحروف، ومراعاة نسبها في رسماها؛ ارتفاعاً ونزواً وامتداداً وسمكاً، وتنظيم وصلتها أو فصلها، وغير ذلك مما يكسب الخط رونقاً وحسناً.

ويعد هذه الأهداف الثلاثة: الوضوح والسرعة والجمال، يكتسب الطالب مهارات كثيرة، وتنمو لديه قدرات يستطيع توظيفها في دراسته وحياته العملية. فتدريب الطالب على إجاده الخط تعويد له على الإتقان، والتنسيق، وهو مطلبان ضروريان حاضراً ومستقبلاً في كل ما يؤديه لنفسه ولغيره. كما يكتسب

مهارات يدوية قادرة على التحكم فيما يخطه أو يرسمه، وينمو إدراكه البصري لأشكال المعروف والكلمات والكتابة كلها بوجه عام. ثم ينعم الطالب بقدرات فنية وعقلية نامية مهذبة؛ كإدراك الجمال، وصدق الموازنة، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه، ورهافة الذوق؛ كما يتحلى بكثير من العادات الحسنة كالنظام، والدقة، والنظافة، وحسن الترتيب، والصبر والمثابرة، وأخيراً فالخط خير عنون للطالب في التعبير والتطبيق والإملاء وفي كل المواد الدراسية، وفي أدائه الامتحانات على نحو جيد.

أسس تعليم الخط:

الخط والإملاء والتعبير هي مجموعة الكتابة التي يمارسها الطالب في مدرسته باعتبارها مواداً أساسية، ثم يكون غيرها تطبيقاً أو ممارسة لما تعلمه الطالب، كالتطبيق التحريري، وأداء الامتحانات، وشرح النصوص، وتلخيص القصة وغير ذلك من الأنشطة والتدريبات المستفيدة من المواد الكتابية الأساسية.

وهذه كلها روافد متكاملة، يؤدي كل منها دوراً في إعداد الطالب على نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، واستقبال ما تبworth به الأقلام، مما تموّج به النفوس والعقول. وإذا كان مدرس اللغة العربية معيناً في المقام الأول بتعليم الطلاب هذه المواد الكتابية (الخط، والإملاء، والتعبير) فإن غيره من مدرسي المواد الأخرى مدعاوون إلى الأخذ بأيدي طلابهم في هذا السبيل، لكن هؤلاء المدرسين ليسوا جميعاً على وعي بالمعالم التي يستهدون بها في عملهم، لذلك نحمل الأسس العامة التي يسترشدون بها للأخذ بأيدي طلابهم نحو إجاده خطوطهم:

- 1 - إشعار الطلبة بأن جودة الخط تفاضل بين طالب وطالب، وترجح كفة المجيد على غيره، وأنها وسيلة يستدل بها المدرس على شخصية الطالب ومهاراته وقدراته، فتكتسبه تقديرًا أعلى في أعماله التحريرية وفي الامتحانات، فضلاً عما توفره للإنسان في حياته العامة من نجاح وتقدير واحترام.
- 2 - لا ينبغي الاقتصار على حصة الخط في تدريب الطلبة على تحسين

2 - مرحلة البدء في التحسين:

ومنه تبدأ عندما يتقدم التلميذ في المرحلة الابتدائية، ويصبح على قدر من النضج الجنسي والعقلي يمكنه من استيعاب الخبرات السابقة، وتهيئة قدراته لممارسة المهارات الكتابية؛ كالموازنة، والمحاكاة، والملاحظة، والتمييز بين الأشكال، والتتحكم في حركة اليد. عندئذ يستطيع المدرس أن يوجه التلاميذ إلى تحسين خطوطهم شيئاً فشيئاً، والعنابة بمحاكاة النماذج.

وأفضل الوسائل للمبتدئين في التحسين وإجاده الخط، طريقة الاقتفاء، وهي تقوم على أساس رسم الحروف والكلمات بالنقط، ثم يكتب التلاميذ فوقها، مكررين ذلك في النموذج الواحد مرات؛ فتعتاد أيديهم بالتكرار رسم الحروف والكلمات بصورة حسنة.

3 - مرحلة الإجاده والإتقان:

وتصلح هذه المرحلة للتلاميذ الناضجين القادرين على الإتقان والمحاكاة والملاحظة، وقد أصبحت أعضاؤهم الكتابية قوية متحكمة في القلم وتحريكه على نحو صحيح، وذلك من الصف السادس الابتدائي تقريباً. ويستخدم المدرس لهؤلاء نماذج متعددة منها:

أ - نماذج البطاقات الخطية، وتُكتب فيها عبارات يختلف بعضها عن بعض في جميع البطاقات؛ لينصرف كل تلميذ إلى محاكاة نموذجه فلا يشغل بما يكتبه زميله، ولیناسب كل نموذج مقدرة صاحبه. وهذه النماذج توفر للتلמיד فرصة التدقيق في المحاكاة لوقعها بين يديه وتحت بصره عن قرب.

ب - نماذج يكتبها المدرس في كراسات التلاميذ لمحاكاتها، مراعياً قدرة كل منهم فيما يكتبه له. وهذه طريقة مفيدة تمكّن التلميذ من مشاهدة مدرسه أثناء الكتابة فيقلده، وتتيح للمدرس أن يتنوع النماذج رعاية لقدرات التلاميذ المتفاوتة. إلا أنها شاقة عسيرة على المدرس عندما يكثر عدد تلاميذ الفصل، مما يضطّره إلى كتابة النماذج في الكراسات خارج الفصل.

ج - نماذج الألواح المعلقة على السبورة أو الجدران، أو تلك المكتوبة على السبورة إذا كان خط المدرس جيداً، وهذه مناسبة عند كثرة عدد الكتابة، وفيها يكتفى منه برسم الحروف والكلمات على نحو صحيح فقط.

خطوطهم، بل يتسع المدرس في ذلك حتى يشمل كل حضص اللغة العربية المشتملة على الكتابة؛ كالتعبير والإملاء والتطبيق التحريري، وكذلك في جماعات النشاط اللغوي، بل في كل ما يحرره الطالب لجميع مدرسي المدرسة. ومدرس اللغة العربية يقوم بالدور الأعظم في ذلك، فهو في كل الحصص الكتابية يراقب كتابة طلابه، مصوّباً أنخطاءهم التي يلمحها أثناء مسوروه بينهم، ولا يكتفي بذلك بل يجمع لديه الأخطاء الشائعة في كتابة طلابه، كعدم معرفتهم الألف اليائية والواوية في مثل: (رمي دعا)، وجهلهم بهمزات الوصل والقطع في مثل: (الاستغفار، أكل)، وإهمالهم إثبات الهمزات والنقط، وهذا وغيره يعرضه المدرس على السبورة مقترباً بالصواب وقادته.

3 - غالباً ما يعجز تلميذ المرحلة الابتدائية عن استيعاب قواعد الخط، ويحاول تجميل خطه بما يلحظه في الكتب المطبوعة بين يديه، وبما تقع عليه عينه من نماذج معلقة في الفصل أو المدرسة أو في المنزل وبعض الأماكن العامة، ولهذا يكتفى منه بالرسم الصحيح المقبول، دون مضائقته بالتقيد بقواعد الخط وإنماه باتباعها، خاصة في الحلقتين الأولى والثانية (حتى الصف الرابع)، لعدم نضج حركات يديه، وضعف قبضته على القلم، وصعوبية تنبيهه لقواعد الخط المعتمدة على دقة التحكم في عضلات اليد، وقوة الإحساس بالفارق المميز للحروف، على أن يبدأ هذا التدريب الملائم بالقواعد من الحلقة الثالثة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) ويعنى به في المرحلة الإعدادية وما بعدها خاصة في دور المعلمين.

4 - تخصيص درجة في الأعمال التحريرية على جودة الخط، وتشجيع المجيدين أمام زملائهم.

وسائل تعليم الخط ومراحله

1 - مرحلة الخط الهجائي:

وهي التي يواجهها الطفل في أول عهده بالمدرسة، وبداية تعلمها القراءة والكتابة، وفيها يكتفى منه برسم الحروف والكلمات على نحو صحيح فقط.

يُكتفى بما يتلقاه الدارس من معلومات، أو يمارسه من تدريب لا يتبغه ما يبصره بمواطن تقدمه أو تأخره، ويوقفه على النهج القويم لتعديل مسلكه التعليمي. وهذه قضية خطيرة في حياتنا التعليمية كلها تتطلب مقاولاً أرجح مما نحن بصدده.

ويتمثل التوجيه والتقويم في تعليم الخط، وتمكين الطلاب من إجادته وتعرف أسراره الفنية، والصعوبات التي تعرّض الطالب - فيما يأتي :

1 - يعمد المدرس إلى جمع أخطاء الطلاب في كراسة خاصة، ثم يعرضها أمامهم على السبورة، مبيناً مواضع الخطأ وأسبابه، ثم يكتبها مصححة مع الثاني في موضع الخطأ. وهذا الجمع يحصل عليه مما يلحظه في كتابات الطلاب، والصعوبات التي يراهم متشررين فيها، ثم يكلفهم في الوقت نفسه بالتدريب على ذلك في كراسة يعدونها لهذا الغرض، وتنكرر محاكاة الصواب على السبورة. والمدرس بين الطلاب يراقب عملهم، ويوجههم إلى الجلسة الصحيحة، والإمساك المريح بالقلم، وإمالة الكراسة قليلاً إلى اليسار. مع استعمال القلم الأحمر في إصلاح الكتابة.

2 - ومن التوجيه استغلال المدرس كثيراً من الوسائل بعيدة عن الحصص لتنمية بعض المواهب المختلفة بين الطلاب، فيكلف هؤلاء بكتابة الواح تعلق على الجدران، أو آيات قرآنية يزينون بها مكتبة المدرسة، أو بطاقات بأسماء الطلاب، أو عناوين الصحف المدرسية ومقاليتها. فهذا مما يحفزهم ويكشف عن قدراتهم.

3 - يعتمد التقويم في جانب منه على الأخطاء الفردية، لذلك يصبح المدرس كراسة كل تلميذ، ويكتب بنفسه الصواب بالقلم الأحمر، ثم يقدر لكل سطر مكتوب درجة، ولا يكتفي بدرجة على الصفحة كلها، ولا يشير إلى الخطأ بخط تحته ويتركه دون تصحيح.

4 - يوجه التلميذ في أول عهده بتدروس الخط نحو خط النسخ، لأن الخط الذي يقرأ به دروسه وتتألفه عينه، ولأن تدريسه على الكتابة يغلب أن يكون بالنقل من الكتب. فإذا وصل إلى الصفين الخامس والسادس يدرب على خط الرقعة، ثم يجمع بين النسخ والرقعة في المرحلة الإعدادية.

التلميذ، إلا أنها تقع بعيدة عن أعين التلاميذ، وقد يعجز بعضهم عن الدقة في محاكاتها.

د - نماذج كراسات الخط (الأنشق)، وهي كراسة قيمة تناسب الفصول الكثيرة العدد، وتحتوي عادة على عبارات جذابة شائقة، وأنهر عرضية وفيبرة، تمكن التلميذ من تكرار المحاكاة مرات كثيرة. ومما يؤخذ عليها أن النموذج المكتوب أعلى الصفحة لا يكون تحت عين التلميذ وملاحظته إلا فيما يكتبه بالنهار الأول بعد النموذج، ثم يحاكي التلميذ نفسه بعد ذلك دون قصد. لذلك يلجأ بعض المدرسين إلى تكليف التلاميذ بهذه الكتابة من السطر الأخير في الصفحة؛ حتى يكون النموذج دائمًا هو الذي يحاكونه. وفي ذلك قلب للوضع الطبيعي للكتابة. وقد اقترح بعض المربين أن تكون الصفحة قليلة السطور حتى لا يبعد النموذج عن عين التلميذ، أو أن يحاكي التلميذ النموذج في كراسة أخرى بيضاء.

ومن كل ما سبق يتضح أن تعليم الخط يعتمد على عناصر رئيسة تقوم على القدرة والمهارة، وهي :

1 . الإدراك البصري للنموذج حتى يستوعب التلميذ أبعاد الحروف ونسبها وتنسيق العبارات وتنظيم الكلمات والتمييز بين المتشابهات. ثم نقل هذا الأثر البصري إلى المراكز العصبية الخاصة بالكتابة وهي : الأصابع، واليد، والذراع.

2 . المحاكاة التي تمثل أهم عنصر في تعليم الخط، وتتجسد فيها المهارة القادرة على نقل النموذج نقلًا مطابقًا لأشكال الحروف والكلمات بنسبها، وإتقان اتصال بعضها بعض.

3 . النقد والموازنة وهو ما يتوقفان على قدرة التلميذ على تعرف مدى إجادته محاكاة النموذج، والمفارقة بين كتابته والنموذج؛ ليتداركها عند التكرار الذي يزيد مهاراته ويسبه قدرة على الإجادة.

التوجيه والتقويم في تعليم الخط :
من الأصول التربوية الراسخة وجوب اتران التعليم بالتوجيه والتقويم، وألا

5 - المحاكاة: ويقوم بها التلميذ في كراسات غير كراسات النماذج لتمرين أيديهم، وتلافي أخطائهم. ثم يطالبون المدرس بالكتابة في كراسة النماذج بعد تدربهم، وثقفهم بأنفسهم. والمدرس، أثناء ذلك، يمر بينهم موجهاً ومرشداً، مستخدماً القلم الأحمر فيما يصححه للتلميذ، بغير ترصد للهفوات.

6 - الإرشاد العام: من متابعة المدرس للتلاميذ تجمع لديه جملة من الأخطاء الشائعة، أو الصعوبات المتكررة، فيطلب التلاميذ بالتوقف عن الكتابة، وبدأ في شرح الأخطاء وتذليل الصعوبات على الجانب الأيسر من السبورة. وله أن يكتب الخطأ وبجانبه الصواب، ويوانز بينهما، ليدرك التلميذ موضع الخطأ، وطريقة تصحيحه، على أن يمحو الخطأ بعد ذلك.

7 - التقويم: يتابع التلاميذ الكتابة والمدرس بينهم يوجههم، حتى يكرروا النموذج مرات كثيرة، فيقدر المدرس درجة لكل تلميذ، والأفضل تقدير درجة لكل محاكاة يقوم بها التلميذ، أو الاقتصار على المعاكسة الأخيرة.

خلاصة موجزة في قواعد الرسم الإملائي:

إن من أهم الأمور الالزمة للمدرس وهو يعلم تلاميذه فن رسم الحروف، أن يكون متمنكاً من هذا الفن، فيحيط علماً بأسراره، واختلاف أحوال مفرداته، وهذا ما صنفت فيه كتب قائمة برأسها، تشعبت فيها المباحث، واستقصيت المسائل، فهي جليلة النفع من ناحيتين: الأولى عصمة المدرس من الخطأ فيما يكتبه، ويطالعه تلاميذه، والثانية إقداره على تصحيح ما يخطيء فيه تلاميذه، فضلاً عن تعليمهم الرسم الصحيح.

واستكمالاً للفائدة، جمعنا للمدرسين خلاصة لأهم قواعد الإملاء؛ ليستحضروها في إعداد دروسهم، ويجيلوها موجزة في نفوسهم. وتقع في خمسة مباحث، هي: أحوال الهمزة، والألف اللينة، والحروف التي تزاد، والحروف التي تتحذف، وهاء التأنيث ونائه.

5 - يوجه المدرس طلابه إلى التدريب المنزلي على النماذج التي بين أيديهم، وذلك في كراسة عادية، تتمكن الطالب من التكرار الذي يثبت النموذج في ذهنه، ويتمثله الطالب في كتابته. ثم يطلع المدرس على هذه الكراسة، ويقدر السطور الأخيرة بدرجة .

خطوات السير في حصة الخط:

1 - التمهيد: بأن يطالب المدرس تلاميذه بخروج الكراسات، وأدوات الكتابة، ثم يقوم المدرس أثناء ذلك بكتابة التاريخ على السبورة بخط جيد واضح، ثم يقسم السبورة قسمين: يدون النموذج على الجانب الأيمن، ويترك الجانب الأيسر للشرح والتوضيح. على أن يكون الأيمن ضعف الأيسر.

2 - قراءة النموذج وشرحه: وذلك بأن يقرأ المدرس أولاً، ثم يتبعه أحد التلاميذ. ثم يناقش المدرس التلاميذ في معنى النموذج ولا يطيل في ذلك؛ لأن بعض النماذج يكون أحياناً آية قرآنية، أو بيتاً من الشعر، أو مثلاً سائراً، وهو ما يجب فهم المعنى قبل الكتابة.

3 - الشرح الفني: من تقاليد كراسات الخط وغيرها من الوسائل تخصيص كل نموذج لحرف معين يرد في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وهو في كل موضع يتميز برسم خاص. لذلك يرسم المدرس الحرف موضوع الدرس على الجانب الأيسر من السبورة، ويقسمه إلى أجزاء ملونة بالطباشير الملونة، ثم يرسمه في أوضاعه بالكلمة ملوناً بلون مخالف مبيناً للتلاميذ الخطوط التي يسير عليها الحرف؛ أفقية، أو رأسية، أو مقوسة؛ ليسهل على التلاميذ محاكاته. وهذا هو التحليل، ثم يكتب المدرس هذا الحرف في الكلمات، فيقع في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ويختلف تبعاً لذلك رسمه. وهذا هو التركيب الموضح لأحوال رسم الحرف في صور مختلفة.

4 - الإرشاد: وفيه يوجه المدرس تلاميذه إلى الجلسة الصحية، بأن يكون كل منهم معتدلاً مستقيماً الظهر، ويرشدتهم إلى ثبات الأقلام بين الأصابع، ومراعاة النظام والنظافة، والنظر بإمعان إلى النموذج قبل محاكاته.

المبحث الأول: في الهمزة:

وهي التي تقبل الحركة وتسمى الألف اليابسة مثل همزة (أمر)، بخلاف الألف اللينة التي لا تقبل الحركة مثل ألف (فتى).

أولاً: الهمزة في أول الكلمة ترسم ألفاً مطلقاً سواء كانت همزة وصل مثل: استقام أم همزة قطع مثل: أخذ.

- وهمزة الوصل تثبت نطقاً في الابتداء وتسقط في الدُّرْج، ولا ترسم على الألفات ولا تحتها وموضعها هي:

1 - في الأسماء العشرة: اسم، واست، وابن، وابنة، وابن، وامرأة، وامرأة - وكذا مثني هذه الأسماء السبعة - واثنان، واثنان، وأيمن الله أو أيه الله.

2 - (أل) بجميع أنواعها، مثل: الرجل، الذي، القرآن.

3 - أمر الفعل الثلاثي، مثل: أقرأ، أفهم.

4 - ماضي الخماسي والسداسي، وأمرهما، ومصدرهما، مثل: اندفع، اندفع، اندفاعاً، استخدم، استخداماً.

- وهمزة القطع تظهر في الابتداء والوصل نطقاً وكتابة، وتقع في غير الموضع السابقة، كما ترسم فوق الألف إن كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحت الألف إن كانت مكسورة. مثل: أسماء، أبناء، أفاق، أعارض، إعلان، إنسان.

وهناك حروف تسبق الهمزة في أول الكلمة ولا تغير رسمها وهي: (أل) مثل: الإنسان، (السين) مثل: سأتعلم، (الفاء والواو) مثل: فانت مني، وأنا منك، (الكاف) مثل: كأنك تقرأ أفكاري، (اللام الجارة) مثل: لابنائي، (لام القسم الداخلية على الفعل) مثل: لأنلخصن، (باء الجر) مثل: بأمر الله، (اللام الداخلية على المبتدأ أو الخبر) مثل: لأنت أحب إلي من نفسي، إن المؤمن لأكرم من الغمام، (همزة الاستفهام المفتوح ما بعدها) مثل: أخرج؟

ثانياً: الهمزة آخر الكلمة (المتطفلة)، ولها حالتان:

1 - أن يكون ما قبلها ساكناً مطلقاً سواء كان صحيحاً أو حرف علة، أو كان ما قبلها واواً مشددة مضمومة، فترسم حينئذ همزة مفردة.

مثل: جزء، بظاء، ملء، دفع، ومثل: يسوء، صفاء، هشاء، جريء، وسوء، ومثل: التبوء.

2 - أن يكون ما قبلها متحركاً وليس واواً مشددة مضمومة، فتكتب على حرف من جنس حركة ما قبلها. مثل: مبتديء، منشيء، قاريء. ومثل: لؤلؤ، وضئ، التباطؤ. ومثل: يتباوا، ملا، ملجا.

نلاحظ أن الهمزة آخر الكلمة تتبع الحركة قبلها باطراد.

ثالثاً: الهمزة وسط الكلمة:

باستقراء أحوال الهمزة في وسط الكلمة، نستطيع وضع قاعدة مطردة في الأغلب الأعم، وتبقى بعد ذلك أحوال خاصة تحتاج إلى بيان وتحصيص. فالحركات ثلاثة: أقواها الكسرة، ثم تليها الضمة، ثم تليها الفتحة، ثم تكون السكون وهي سلب الحركة أضعف من الحركات. والهمزة في الوسط تخضع في رسمها لأقوى الحركتين؛ حركتها وحركة الحرف الذي قبلها، ويعتبر المد ساكناً.

إذا نظرنا في الكلمات: يأس، يَسِّن، بُؤْس، بائِس، يُسِّن، نجد الهمزة في يأس كتبت على الألف لقوة الفتحة على السكون، وفي يَسِّن كتبت على الباء لقوة الكسرة على الفتحة، وفي بُؤْس كتبت على الواو لقوة الضمة على السكون، وفي بائِس كتبت على الباء لقوة الكسرة على سكون الممدود، وفي يُسِّن كتبت على الباء لقوة الكسرة على السكون.

هذا موجز يساعد كثيراً على تجنب ثقل التفريغ في القاعدة التي يجمعها أساس واحد. ويحمل بالمدرس أن يلتجأ إلى مثل هذا التجميغ في الفروع المطردة سواء في الإملاء أو غيرها. وانظر في هذه الكلمات تجد صواب ما وقفت عليه من خصوص رسم الهمزة على حرف من جنس الحركة الأقوى غالباً.

سؤال - سُؤل - لُؤلؤ - رَئَة - ناشِئَة - يَكِن - ضَيْئَل - أَسْئَلَة - يَمِنَن - بُؤْرَة -

ترسم الهمزة مفردة وسط الكلمة في موضعين:

- 1 . إذا كانت مفتوحة وقبلها حرف مد أولين ساكن، مثل: تفأءل، السموءل، جزاءان، قراءات.

2 .. إذا وقع بعدها حرف مد، مثل: سوءى، مرءومن، رءوسن، رءوف.

المبحث الثاني: في الألف الملينة:

هي ألف لا تقبل الحركة (ساكنة) مفتوح ما قبلها، ولها موضعان: الوسط مثل: قام، عنان، والطرف، مثل: دُنيا، دُعا.

- ١- والألف اللينة في الوسط ترسم ألفاً مطلقاً مثل: عامر، عصاه.

2 - وترسم الألف اللينة في الطرف ألفاً في مواضع:

- أ - إذا كانت في حروف المعاني نحو: لولا، لوما، إلا، كلا، إذا، خلا، عدا، حاشا. غير أربعة منها تكتب بالياء وهي: إلى، على، حتى، بلي.

بـ - أو كانت في الأسماء المبنية نحو: أنا، ذا، مهما، هنا. غير خمسة تكتب بالياء وهي: أني، متى، لدى، أولى (اسم إشارة جمع واحده ذا للذكر، ذه للمؤنث، ولا تشبع الهمزة عند النطق بها)، الآلى (اسم موصول، اسم جمجم).

جـ- أو كانت ألف العوض المبدلة من ياء المتكلّم في المتنادي، وألف المندوب والمستغاث به، نحو: يا غلاماً، وأولداً، يا ربياً. ومثلها ألف الإطلاق، والإشباع، والمبدلّة من نون التوكيد، والمبدلّة من التنوين وفقاً حال النص، والمبدلّة من نون (إذن = إذا). من ترجيّع إثبات النون دائمًا.

د - أو كانت منقلبة عن الواو في الاسم والفعل الثلاثيين نحو: عَصَا، مَهَا، غَزَا، سَمَا.

سُقْل - اطْمَان - مَطْمَئِنٌ... وهكذا، ثم يبقى تفصيل تقليدي مستل من المفرد العلم في رسم القلم للشيخ أحمد الهاشمي، وهو لا يخرج عما قررناه آنفًا.

ترسم الهمزة ألفاً وسط الكلمة في ثلاثة مواضع:

- 1 إذا كانت ساكنة بعد فتح، مثل: رَأْسٌ، بَأْسٌ.
 - 2 أو كانت مفتوحة بعد فتح، مثل: سَأْلٌ، نَأْيٌ.
 - 3 أو كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل

وإن كان الساكن معتلاً بالألف أو الواو كتبت مفردة، مثل: تسأَل، مروَّعَة.

ترسم الهمزة واواً وسط الكلمة في خمسة مواضع:

- 1 إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل: يُؤْمن، سُورٌ.
 - 2 أو كانت مفتوحة بعد ضم مثل: مُؤَلَّف، مُؤَجِّلٌ
 - 3 أو كانت مضمومة بعد سكون مثل: أَذْوَسٌ، ا

٤- أو كانت مضمومة بعد فتح ولم يقع قبلها ولا بعدها حرف لين أو مد، مثل: **يُؤم**. **لَهُنَّ**، فإن وقع حرف اللين أو المد رسمت مفردة، مثل: **دَعُوب**، فإذا أمكن وصل ما قبلها بما بعدها رسمت على نبرة، مثل: **سَئُول**.

5- أو كانت مضمومة بعد ضم، مثل: نُؤم (جمع نَوْم).

ترسم الهمزة ياء وسط الكلمة في موضعين:

- 1 - إذا كسرت وقبلها فتح أو كسر أو ضم أو سكون، مثل: يَئِنْ، مَيْئِنْ، رُئَى، أَفْيَدَة.

2 - إذا كسر ما قبلها وهي مفتوحة أو مضمومة أو ساكنة، مثل: فَيْهَ، مَيْهُونْ، بَيْثَرْ.

المبحث الثالث: العروض التي تزداد (الألف والواو)

زيادة الألف:

1 - تزداد الألف وسطاً في الكلمة (مائة)، وفي مثناها (مائتان)، ومركبها من تلثمانة إلى تسعمائة، ولا تزداد في الجمع (مئون، مئين، مئات).

2 - وتزداد طرفاً في موضعين:

أ - بعد واو الجماعة نحو: (خرجوا، أخرجوا، أخرجوا)، لا بعد الواو التي هي جزء من الفعل نحو: (يدعو، يسمى)، ولا تزداد بعد واو الجمع اللاحقة لجمع المذكر السالم وملحقاته، نحو: (مدرسون المدرسة، أولون الفضل).

ب - في آخر بيت الشعر إذا كانت للإطلاق، نحو قول ابن الرومي في الوطن:

عمرت به شرخ الشباب منعاً بصحبة قوم أصبحوا في ظلالكا

زيادة الواو:

1 - تزداد الواو وسطاً في:

أ - (أولى) الإشارية، وممدودها (أولاً) ومنه (أولئك). ولا تزداد في (الألى) الموصولة، نحو قول الجنون:

محا حبها حب الألى كن قبلها وحلت مكانا لم يكن حلّ من قبل ولا في ممدودها (الألاء) كقول كثير:

أبي الله لشئم الألاء كانواهم سيف أجاد القين يوما صقالها

ب - (أولو، أولي) بمعنى أصحاب، نحو: «أولو الأرحام»، «الآيات لأولي النهى».

ج - (أولات) بمعنى صاحبات، نحو: «أولات الأحمال».

2 - وتزداد الواو طرفاً في موضعين:

و - كل ما ختم بـالـف قبلها ياء وهو غير علم، مثل: استحينا، سجينا، يحييا، زوايا. أما العلم فيكتب بـالياء مثل: يحيى، ربي، دني.

3 - وترسم الألف اللينة في الآخر ياء في موضعين غير ما سبق:

أ - إذا كانت منقلبة عن الياء في الاسم والفعل الثلاثيين، نحو: سعي، رمى، رعى.

ب - أو كانت في الأسماء والأفعال الرباعية فـما فوقها، نحو: صغرى، كبيرى، أغنى، آوى، استفعى. ما لم يكن قبل الياء مثلها، وإنما كتب الألفاً كما تقدم مثل: أحيا، إلا إذا كان عـلـماً فيكتب بـاليـاء نحو: يحيى.

فوائد عامة:

1 - يعرف الواوي والـيـائي في الأسماء بـتشـيـتها، أو جـمعـها جـمـعـ مؤـنـثـ سـالـمـاً، وـفيـ الأـفـعـالـ بـمـصـادـرـهاـ، أوـ بـإـسـنـادـهاـ إـلـىـ ضـمـيرـ الفـاعـلـ، أوـ بـاسـمـ المـرـءـ، أوـ بـالـمـضـارـعـ. وـالـمـرـجـعـ فـيـ ذـلـكـ إـلـىـ كـتـبـ اللـغـةـ وـمـعـاجـمـهاـ.

2 - هناك قاعدتان كليتان يستدل بهما على أن الألف منقلبة عن ياء، هما:

أ - ما كانت فـاءـهـ أوـ عـيـنهـ وـأـوـاـ كـتـبـ بـالـيـاءـ، نحو: وـعـىـ، الجـوىـ.

ب - ما كانت عـيـنهـ هـمـزةـ كـتـبـ أـيـضاـ بـالـيـاءـ، نحو: رـأـىـ، نـأـىـ، شـأـىـ.

3 - كثيراً ما يجد المدرسوـنـ اـخـتـلـافـاـ فـيـ الـأـرـاءـ بـيـنـ رـاجـحـ وـمـرـجـوحـ فـيـ الرـسـمـ الإـمـلـاـئـيـ، كـمـاـ فـيـ الـمـبـحـثـ الثـانـيـ رقمـ 2ـ فـقـرـةـ وـ، فـيـ التـفـرـيقـ بـيـنـ الـعـلـمـ وـغـيرـهـ، إـذـ جـعـلـ بـعـضـهـمـ القـاعـدـةـ مـطـرـدـةـ فـيـ الـأـعـلـامـ وـغـيرـهـاـ خـلـافـاـ لـمـاـ أـثـبـتـنـاهـ، وـاسـتـثـنـواـ عـلـمـاـ وـاحـدـاـ (يـحـيـىـ)، وـهـؤـلـاءـ وـغـيرـهـمـ عـلـىـ صـوـابـ، إـلـاـ أـنـاـ فـيـ هـذـاـ الزـمـنـ نـمـيـلـ إـلـىـ التـيسـيرـ، بـاطـرـادـ الـقـاعـدـةـ وـاجـتـابـ كـثـرـةـ الـاستـثنـاءـاتـ الـمـشـتـتـةـ لـلـاـسـتـيـعـابـ، مـاـ أـمـكـنـ ذـلـكـ بـغـيرـ إـخـلـالـ أـوـ تـضـيـعـ.

أ - كلمة (عمرو) بشرط أن يكون علمًا غير مضاد لضمير، وغير مصغر، ولا مقويناً بالـ، أو منسوباً أو منصوباً منـنا. فإذا فقد شرطاً من هذه الشروط لم تتحقق به الساوا، مثل: عمرك، عمـير، عمرـي، اتبع المسلمين عمـراً في بناء الفسطاط.

ب - بعد ميم الجمع التي أشـبـعـت ضـمـتها، ويـقال لها وـاوـ الـصلةـ، نحوـ: تـخـذـلـتـكمـوـ درـعاـ حـصـينـاـ لـتـدـفعـواـ نـبـالـ العـدـاـ عـنـيـ فـكـتـمـ نـصـالـهاـ

المبحث الرابع: الحروف التي تـحـذـفـ: وأـشـهـرـهاـ الأـلـفـ، أـلـ، الـوـاـوـ، التـونـ.

أولاً: حـذـفـ الأـلـفـ: حـذـفـ الأـلـفـ منـ أـولـ الكلـمـةـ:

1 - تـحـذـفـ أـلـفـ (ابـنـ) وـ(ابـنةـ) بـشـرـطـ أـلـاـ تـقـعـ إـحـدـاهـماـ فيـ أـوـلـ السـطـرـ، عـلـىـ أـنـ تـكـوـنـ نـعـتـاـ مـفـرـداـ، وـاقـعـاـ بـيـنـ عـلـمـيـنـ مـباـشـرـيـنـ، وـلـمـ يـنـوـنـ أـوـلـهـمـاـ، وـالـثـانـيـ أـبـ لـلـأـلـوـلـ وـلـوـ بـالـشـهـرـةـ، مـثـلـ: عـيـسـىـ بـنـ مـرـيـمـ، مـرـيـمـ بـنـتـ عـمـرـانـ، وـيـشـمـلـ الـعـلـمـ الـأـسـمـ الـمـوـضـوـعـ لـلـعـلـمـيـةـ كـمـحـمـدـ، وـالـكـنـيـةـ عـمـنـ لـاـ يـعـرـفـ نحوـ: فـلـانـ بـنـ فـلـانـ، وـالـكـنـيـةـ أـوـ اللـقـبـ نحوـ: عـلـيـ بـنـ أـبـيـ طـالـبـ، عـضـدـ الـدـوـلـةـ بـنـ بـوـيـهـ.

ـ وـإـذـاـ وـقـعـاـ بـعـدـ (يـاـ). الـتـيـ لـلـنـدـاءـ نحوـ: يـاـ بـنـ الـكـرـامـ، يـاـ بـنـةـ الـكـرـامـ.

ـ وـإـذـاـ دـخـلـتـ عـلـيـهـمـ هـمـزـةـ الـاسـتـهـامـ، نحوـ: أـبـنـكـ مـحـمـدـ؟

2 - تـحـذـفـ أـلـفـ (اسمـ) فيـ الـبـسـمـلـةـ الـكـامـلـةـ، (بـسـمـ اللـهـ الرـحـمـنـ الرـحـيمـ)، وـأـمـاـ (بـاسـمـكـ اللـهـمـ) فـتـبـقـيـ أـلـفـ.

3 - تـنـقـصـ أـلـفـ (أـلـ):
إـذـاـ دـخـلـتـ عـلـيـهـاـ لـامـ الـجـرـ، نحوـ: لـلـنـاسـ طـبـائـعـ شـتـىـ، أـوـ لـامـ الـابـتـداءـ، نحوـ: ولـلـدـارـ الـآخـرـةـ خـيـرـ.

حـذـفـ الأـلـفـ منـ وـسـطـ الكلـمـةـ:
تحـذـفـ منـ كـلـمـاتـ بـعـيـنـهـاـ هيـ: لـفـظـ الـجـلـالـةـ (الـلـهـ)، وـمـنـ كـلـمـةـ

(الـرـحـمـنـ)، بـشـرـطـ كـوـنـهـاـ عـلـمـاـ مـقـرـونـاـ بـالـ، وـمـنـ (طـهـ)، وـ(يـسـ)، وـمـنـ (الـهـ) وـ(الـإـلـهـ) لـاـ تـحـذـفـ مـنـ (الـإـلـهـ)، وـمـنـ (الـسـمـاـوـاتـ). وـتـحـذـفـ مـنـ كـلـمـةـ (لـكـنـ)، وـ(لـكـنـ)، وـ(أـلـكـ)، وـثـلـاثـ مـنـ (ثـلـثـمـائـةـ). وـكـانـ الـقـدـمـاءـ يـنـقـصـونـهـاـ مـنـ كـلـ عـلـمـ مـشـهـورـ زـاـيدـ عـلـىـ ثـلـاثـةـ، نحوـ: إـبـرـهـيمـ، هـرـونـ، عـثـمـنـ، مـعـوـيـةـ، سـفـيـنـ، إـسـمـاعـيلـ، إـسـحـاقـ، سـلـيـمـ. وـالـمـحـدـثـونـ يـشـبـهـونـهـاـ.

حـذـفـ الأـلـفـ مـنـ آخـرـ الكلـمـةـ:

تحـذـفـ أـلـفـ آخـرـاـ مـاـ يـاتـيـ:

1 - (ماـ) الـاسـتـهـامـيـةـ الـمـسـبـوـقـةـ بـجـارـ حـرـفيـ، أـوـ اـسـمـيـ، نحوـ: فـيـ؟ عـلـامـ؟ حـتـامـ؟ إـلـامـ؟ بـمـقـضـامـ؟

2 - آخـرـ كـلـمـةـ (طـهـ).

3 - (يـاـ) النـدـائـيـةـ الدـاخـلـةـ عـلـىـ:

أ - كـلـ عـلـمـ مـبـدوـءـ بـهـمـزـةـ لـمـ يـحـذـفـ مـنـهـ شـيـءـ، نحوـ: يـأـخـدـمـ، يـأـسـمـاءـ. بـخـلـافـ (آـدـمـ، آـزـرـ) فـيـكـتـبـانـ (يـاـ آـدـمـ، يـاـ آـزـرـ) فـقـدـ حـذـفـ أـلـفـ مـنـهـمـاـ وـعـوـضـتـ مـنـهـاـ الـمـدـةـ.

ب - الدـاخـلـةـ عـلـىـ كـلـمـةـ (أـهـلـ)، أـوـ (أـيـ)، (أـوـيـةـ) نحوـ:

يـأـهـلـ الـصـلـاحـ، يـأـيـهاـ الـرـجـلـ، يـأـيـتهاـ الـنـفـسـ الـمـطـمـثـةـ.

4 - (هـاـ) التـبـيـهـ الدـاخـلـةـ عـلـىـ:

أ - اـسـمـ إـشـارـةـ لـيـسـ مـبـدوـءـ بـتـاءـ أـوـ هـاءـ وـلـيـسـ بـعـدـ كـافـ، نحوـ: هـذـاـ، هـذـهـ، هـؤـلـاءـ. بـخـلـافـ هـاـيـهـ، هـاهـنـاـ، هـاذـاـ.

ب - الدـاخـلـةـ عـلـىـ ضـمـيرـ مـبـدوـءـ بـهـمـزـةـ، نحوـ: هـأـنـاـ، هـأـنـتـمـ.

5 - كـلـمـةـ (أـنـاـ) إـذـاـ تـقـدـمـتـهاـ (هـاـ) وـتـلـتـهاـ (إـذـاـ) الإـشـارـةـ، نحوـ: هـأـنـذاـ.

6 - (إـذـاـ) الإـشـارـةـ الـمـقـرـوـنـةـ بـلـامـ الـبـعـدـ، نحوـ: ذـلـكـ، ذـلـكـمـ، ذـلـكـنـ، بـخـلـافـ الـتـيـ تـلـوـهـاـ لـامـ الـجـرـ، نحوـ: (ذـلـكـ، وـذـلـكـمـ بـالـعـدـلـ).

ثانياً: حذف (أل):

تحذف (أل) إذا وقعت بعد لام بعدها لام، نحو: طربت لِلْحُنِّ الجميل، لِلَّحْظَةِ، لِلْحَمَّةِ هيَبَتْها، لِلَّدْغَ الْأَمِّ.

ومن ذلك الاسم الموصول المرسوم بلامين، نحو: لَلَّذَانِ فعلاً الخير مستحقان للإكرام. وكذا اللتان، اللذان، اللذين، اللاتي، اللواتي، واللائي.

ثالثاً: حذف الواو:

قد يجتمع في بعض الكلمات واوان، مثل: داود، طاووس، ناووس (= مقابر النصارى) والمختار حذف إحدى الواوين تخفيفاً، فتصير: داؤد، طاوُس، ناوُس.

رابعاً: حذف النون:

1 - تحذف من الكلمة (من)، و(عن) إذا دخلتا على (ما)، أو (من)، نحو: مِمَّا، مِمْنَ، عَمَّا، عَمْنَ.

2 - ومن (إن) الشرطية إذا وقع بعدها (ما) الزائدة، قوله تعالى: «إِمَّا يَبْلُغُكَ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَخْدَهَا أَوْ كَلَاهَا» هـ. أو وقع بعدها (لا)، قوله تعالى: «إِلَّا تَنْصُرُهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ» هـ.

3 - ومن (أن) المصدرية الناسبة إذا وقع بعدها (لا) سواء أكانت نافية نحو: عسى لا يمرض، أم زائدة قوله تعالى: «لَقَدْ أَنْتَ مَنْ يَقْرَئُ أَهْلَ الْكِتَابِ» أي لأن يعلم، «مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلَّوا إِلَّا تَتَبَعُّ» أي أن تتبعني.

المبحث الخامس: هاء التأنيث ونائه (الباءان المربوطة والمفتوحة)

1 - هاء التأنيث هي الحرف الذي اختص بالاسم ومنعه الصرف مع العلمية، أو جاء فارقاً بين مذكر الأسماء ومؤنثها بحسب الأصل، وتحرك

وانفتح ما قبله حقيقة أو تقديرأً، نحو: فاطمة وامرأة، قضاة. ولا يمنع من تسميتها هاء التأنيث أن تكون عوضاً عن حرف كعدة وثقة، أو فارقة بين المفرد وأسم الجنس كشجرة ونملة، أو للمبالغة كراوية، أو لتأكيد المبالغة كعلامة، أو للنقل من الوصفية إلى الاسمية كالخلفية.

2 - ومن علاماتها أن تبدل في الوقف هاء، وترسم مربوطة مال لم تُضف لضمير، نحو امرأته، قضاته، كلماته. كما يجب نقطتها مال لم تكن في موضع وقف، كقوله:

وُوجَبَ الصَّادَقَةَ الْمُسَاعِدَةِ . وَمَقْتُضِيَ الْمُوَدَّةِ الْمُعَاوِضَةِ
وَحَدِيثٌ: «أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللَّهِ التَّامَّةِ، مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ وَهَامَّةٍ، وَمِنْ كُلِّ عَيْنٍ لَامَّهُ».

3 - أما تاء التأنيث فعلامتها أن يوقف عليها بالفظها، ولا تبدل هاء، وتلحق جميع أنواع الكلام:

أ - تلحق الاسم، نحو: بنت وأخت. ومنه تاء جمع المؤنث السالم وملحقاته، نحو: مسلمات، صلات، بنات، ثقات، بالمفتوحة لا المربوطة.
ب - تلحق الفعل لتأنيث الفاعل، نحو: اجتهدت، نعمت، بشّرت، وتكون ساكنة مفتوحة ما قبلها.

ج - وتلحق أربعة حروف، هي: (ثُمَّتْ) الحرفية العاطفة، خلافاً لشبيهتها (ثَمَّة) الظرفية المفتوحة الثناء المرسومة بالهاء. و (رُبَّتْ)، (لَعْتْ)، (لَاتْ).

وبهذا الموجب تكون قد جمعنا أهم ما يلزم المدرس معرفته، وما ينبغي أن يزدّ به الطلاب؛ حتى لا يغادروا المدرسة الإعدادية ثم الثانوية إلا وقد أحاطوا بها في دروسهم الكتابية خاصة دروس الإملاء. ولم نشا التوسع والاستقصاء لأن بالمكتبة كتبًا استقصت هذه القواعد وحصرتها، ولأننا عقدنا التأليف أصلًا لطرق التدريس، وألحقنا به ما يعين على التذكرة واستجماع القواعد مختصرة.

علامات الترقيم:

- 4 - بعد المنادى، مثل: يا عائشة، ذاكري.
- 5 - بين المقسم به والمقسم عليه، مثل: والله، لأخلصن لك ودّي.
- 6 - بين المعطوف والمعطوف عليه، مثل: قابلت أخي، وصديقي، وجاري.

ثانياً - الفاصلة أو الفصلة المنقوطة (؛)

وتعني وقفة متوسطة عند القراءة أطول من وقفة الفاصلة، ومن مواضعها:

- 1 - بين الجمل الطويلة، مثل: حُبَّ الجدل يُذهب بالمودة بين المتجادلين؛ ويحيل الصحبة لذذاً بين المتحابين؛ وهو شرّ ابتلي به الناس ونهى عنه الدين.
- 2 - بين جملتين تكون إحداهما سبباً في الأخرى، مثل: انتشر الإسلام شرقاً وغرباً؛ لقوة إيمان أنصاره.

ثالثاً - النقطة أو الوقفة أو القاطعة (۔)

توضع في نهاية الجملة الناتمة المعنى، وفي نهاية الفقرة المتعددة الجمل، مثل: اللهم أُعْطِي مِنْفَقاً خَلْفًا، واعطِ مِمْسَكًا تَلْفًا.

رابعاً - النقطتان أو الشارحة (،)

وتعني وقفة قصيرة جداً أثناء القراءة، ومن مواضعها: تُجمِّل، وتميِّزه مما سبقه. وتكون في المواقف الآتية:

- 1 - بين القول والمقال، مثل: قال تبارك وتعالى: «وَعَبَادَ الْجَنَّاتِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هُنَّا وَإِذَا خَاطَبَهُمْ بِلِهَبُوْنَ قَالُوا سَلَامًا» (الفرقان: 63).
- 2 - بين الشيء المجمل وتفصيله، بيان أقسامه وأنواعه، مثل: قال حكيم: «أَرْبَعٌ يُسَوِّدُنَ الْعَبْدَ: الْأَدْبُ، وَالصَّدْقُ، وَالْعَفَّةُ، وَالْأَمَانَةُ».
- 3 - قبل الشرح أو التمثيل لقاعدة أو رأي، وبعد كلمة (مثل) وما في

من الأمور الثابتة أن معظم الطلاب - بل المتعلمين - يجهلون علامات الترقيم، أو يهملونها. وتلك آفة كتابية، تصاحب المتعلم من المدرسة الابتدائية حتى خروجه إلى الحياة العملية. ولا نريد للغة أن تغم علينا معانيها، أو تستعجم أساليبها بفقد الوسائل، أو الخطأ في استعمالها. مثال ذلك قولنا: (ما أعظم الأعمال الصالحة)، فإذا خُتِّمت الجملة بعلامة استفهام (؟) كانت استفهامية، ورفعنا كلمة (أعظم) خبراً، وإذا خُتِّمت بعلامة التأثر (!) كانت تعجبية، وتفتح كلمة (أعظم) فعل التعجب. وهكذا يظهر خطر الترقيم في توجيه المعنى ويتبعه الإعراب.

وخير سبيل إلى ذلك،أخذ المدرس تلاميذه بإثبات علامات الترقيم فيما يكتتبونه، في الإملاء، والتعبير، والتطبيق، والخط، فضلاً عن إجاداة المدرس نفسه لهذه العلامات؛ فيما يكتبه على السبورة، وما يكتبه للتلاميذ في كراساتهم، وما يثبته في كراسة إعداد الدروس. كما ينبه المدرس تلاميذه إلى الالتزام بتلك العلامات في مطالعاتهم؛ لأنها تساعده على سلامة الأداء للمعاني أثناء القراءة، وتميز التراكيب بعضها من بعض. والمدرس قدوة للتلاميذه فيما يطالعه أمامهم.

وهذه أشهر علامات الترقيم:

أولاً - الفاصلة أو الفصلة (،)

وتعني وقفة قصيرة جداً أثناء القراءة، ومن مواضعها:

- 1 - بين الجمل المتصلة المعنى، والتي يكمل اللاحق منها السابق، حتى يكتمل المعنى الكلي، مثل: العرب أمة عظيمة، تملك حضارة عريقة، وقد أعطت الإنسانية عطاء سخياً.
- 2 - بين أقسام الشيء الواحد، مثل: صفات الله أنواع ثلاثة: واجبة، وجائزة، ومستحبة.
- 3 - بين الجمل وما يليها من عبارات تشبه الجمل، مثل: أخالل الصادق الأمين، والناصح المخلص، والرفيق الوفي، والكريم الخلق.

منهاها، نحو: الفعل ثلاثة أنواع: ماض، ومضارع، وأمر، مثل: كتب، يكتب، اكتب. ونحو: السنّا: مقصود ضوء البرق، وثبت يُتداوي به، والسنّاء: من الرفعة ممدود.

خامساً - علامة الاستفهام (؟)

وتقع في نهاية الجمل التي تستفهم بها عن أمر ما، مثل: لماذا حضرت؟ كم عمرك؟ متى تذاكر؟ أين متزلك؟ كيف حالك؟

سادساً - علامة التأثر أو التعجب (！)

وتعني تغيير النفس وتحرك المشاعر، بالفرح أو الحزن أو الدهشة أو التعجب أو الاستفهام، مثل: ما أسعدي! وأسفاه! يا لجمال الطبيعة! وامعتصماه! وبعد الدعاء، مثل: حفظك الله! وبعد التمني، مثل: ليتني ما عرفتك! وبعد التحذير، مثل: إياك من الغرور!، وبعد الإغراء، مثل: العلم، والإيمان!

سابعاً - القوسان ()

وهما علامة الحضر ويدلان على اعتراض مجرى الكلام لفائدة، فيستعملان وسط الكلام عند قطعه، وذلك لفوائد شتى منها:

1 - التفسير: هذا طراز (نمط) بديع.

2 - الاحتراس: جميع التلاميذ (عدا الراسبين) محفل بهم.

3 - الدعاء: بلادنا (صانها الله) جنة معطاءة.

4 - الاستثناء: إن المجرمين (وحاشاك) منبوذون.

5 - التنبية: عليكم الحضور (دون تأخير) أمام المدرسة.

هذا البناء طراز (فارسي مغرب) إسلامي.

وقد تستعمل الشرطتان (-) بدلاً من القوسين فيما سبق.

6 - حصر الأرقام الواردة في سياق الكلام، مثل: عندي (30) كتاباً.

7 - حصر الأسماء الأجنبية الواردة في السياق العربي بحروفها الأجنبية، مثل:

أول استعمال لمصطلح «رومانستيكي» تم على يد شليجل (SCHLEGELS).

ثامناً - الشرطة (-) ولها ثلاثة مواضع:

1 - بين العدد والمعدد، إذا وقعا في أول السطر، مثل: ينبغي على المرأة أن يحضر أموراً تتضمن قدره، وتمسه في دينه، وتتسقطه من أعين أهله:

أولاً - المجاهرة بالمعاصي.

ثانياً - الإنفاق فيما يغضب الله.

ثالثاً - الخوض فيما لا علم له به.

2 - بين ركني الجملة، إذا بعْد الركن الثاني عن الأول، مثل: إن المجاهدين الصابرين، **﴿هُوَ الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَخَشُوهُ فَزَادُهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا أَخْبَرْنَا اللَّهُ وَنَفْسُمُ الْوَحْكِيلُ﴾** - آمنون.

3 - في المحاورات المسرحية والقصصية بدلاً عن تكرار السؤال والسائل، والجواب والمجيب.

تاسعاً - علامة التنصيص (')

وهما علامة الاقتباس. ويوضع بينهما كل كلام منقول بنصه وحرفه، مثل: قال حكيم: «من أخطأ في ظاهر دنياه، وفيما يؤخذ بالعين، كان خَرِيًّا أن يخطئ في باطن دينه، وفيما يؤخذ بالعقل».

عاشرأً - علامة الحذف (. . .)

وهي ثلات نقط توضع مكان ما يُحذف من الكلام، لاقتصر الكاتب على ما ذكره فيما يعنيه، أو لاستباح ذكره، أو خوفاً من الإطالة الممدة.

وظيفة القواعد وأهدافها:

صيغها؛ لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة، وضيغها المتنوعة، والتغييرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبيها. وهذا ما يلفت كثيراً من الدارسين عندما يتأملون مثلاً تغير الصيغ مع (ما): ما جاء أحد، ما اسمك؟ ما أجمل السماء! سرني ما قلته. وكذلك الصيغ المصدرة بآداء النداء (يا): يا علي، يا عليه! يا لجمال الطبيعة! وهذه كلها صيغ لغوية تشتراك فيما يتشابه لفظاً ويختلف دلالة ومعنى، وهو ما يلزم الوقوف على مثله لمن يدرس اللغة دراسة فنية في نصوصها وبلاغتها وأسرار تراكيبيها.

7- تُنمّي قواعد اللغة الثروة اللغوية الراقية لدى الدارسين، وتهذب وجدانهم اللغوي، وتuali أذواقهم الفنية، وذلك ناتج عن الانتقاء الجيد للأساليب، والشواهد، والقطع الممتازة محل الدراسة، وموضوع القاعدة التحورية.

8- تُعين قواعد اللغة طلابنا على فهم ما يعترضهم من تراكيب غامضة أو معقدة، ثم إعادة صياغتها بما يعين على سهولة فهمها، وهذا واضح في بعض كتابات القدماء خاصة في أشعارهم كقول المتني:

وفاؤكما كالربيع أشجاه طاسمه بأن تُسعدا والذمع أشفاه ساجمه
وفاؤكما: مبتدأ، خبره كالربيع، أشجاه طاسمه: حال من الربع، بأن
تسعدا: الباء متعلقة بوفاء (مبتدأ)، وهذا من الضرورات القبيحة لأن الاسم لا
يخبر عنه إلا بعد تمامه، وهو ما أربك المعنى، ومقصوده: وفاؤكما بأن تسعدا
الربيع أشجاه طاسمه...، ففصل وقدم وأخر، وهو ما يُصلحه دارس النحو
ليفهم البيت على وجهه الصحيح⁽¹⁾.

أسباب صعوبة القواعد التحورية:

يلمس المدرسوون ض杰راً وكرهاً من تلاميذهم لمادة النحو، ومعاناة في الإحاطة بالقواعد التي تمكنتهم من الإجابة عن التطبيقات الشفوية والتحريرية،

1- لعل أهم أهداف القواعد هو عصمة الألسنة من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من السلل في الكتابة، وتعويد التلاميذ التدقير في صياغة العبارات والأساليب حتى تخلو مما يشينها ويدهش بجمالها.

2- تيسير إدراكهم للمعاني المسموعة والمقررة، والتعبير عنها بوضوح لا يدخله غموض أو إبهام أو خطأ، وترتيبهم أجزاء الكلام على أساس من الترابط بين المعاني وموقع الألفاظ في التركيب، وبهذا يسمو الفهم على الأداء الآلي بغير قصد معنوي. فللمفعول به - مثلاً - أن يتاخر أو يتقدم، ولا يكون ذلك إلا لحق المعنى ومقتضى الحال، أما الأداء الآلي بغير وعي لذلك فلا يفرق بين تأخر أو تقدم، ولا بين موجبات البناء للمجهول والبناء للمعلوم، ولا يميز بين دواعي استعمال الجملة الاسمية والجملة الفعلية. وغير ذلك مما يكون للقواعد فيه تأثير على توجيه المعنى.

3- تمرُّس التلاميذ - خاصة في المراحل المتقدمة - بدقة الملاحظة، والتمييز بين الصيغ التعبيرية، ونقد الأساليب، وصحة الحكم، وذلك أثر لما يقوم به الدارسون من فهم وظائف الكلمات في الجمل حسب مواقعها، ومراعاة العلاقات بين الألفاظ بعضها ببعضًا، والتمييز بين أنواع الأساليب ومدلولاتها، والتفرق بين الصواب والخطأ فيما يقرؤونه أو يسمعونه.

4- تعويد تفكيرهم على الأساليب المنطقية المنظمة، والتحليل لما يتوصلون إليه من أحكام أو نتائج. لأنهم في قواعد اللغة يتناولون الألفاظ والمعاني المجردة، ويدركون الفروق بين التراكيب ومفرداتها، وأثر العوامل عليها. وهذا كله يعود عقولهم على أنماط التفكير النشيط فيما يعرض لهم.

5- إن اللغة والتفكير لا ينفصلان، ولما كانت قواعد اللغة هي تنظيم اللغة على نحو ما يريد صاحبها، وترتيبها في نسق منظم للهادئ، فإن هذه القواعد بهذا الاعتبار هي في الوقت نفسه تنظيم للتفكير الذي هو صنف اللغة وقرينه، وتنسيق حتمي للوسائل اللغوية في أذهانهم.

6- تُعين قواعد اللغة دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية وتراثها

(1) انظر سر الفصاحة للخجاجي ص 114، شرح ديوان المتني للجازجي 5/2.

وتخوّفاً عظيماً من سؤال القواعد في الامتحانات، ويرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

- 1 - يحتاج النحو إلى نصح عقلي يمكن الطالب من التعليل المنطقي، والتحليل الفلسفي للغة، والملاحظة والموازنة، والتعميم في استنباط الأحكام العامة، وهذا لا ينفع للطالب إلا في سن المرحلة الإعدادية، وحتى وهو في هذه المرحلة يجد مشقة فيما يدرسه من القواعد، لما يكابده من حصر الفكر، وإرهاق العقل، واستجمام الانتباه. وهذه سمة عامة في قواعد اللغات الراقية، وإن نصيبي النحو العربي منها وغيره.
- 2 - كما نجد النحو معيناً بالتجريد الذي يُبعد اللفظ عن وسطه المعنوي المألف في ذهن الطالب وهو يتداول اللغة في حياته. فالاسم عند الطالب مرتبط بسمائه، وهو في النحو معنى مطلق غير مرتبط بذات أو مسمى معين في نفس الطالب. لذلك يجد الطالب صعوبة في هذا التجريد المستهدف تعرّف الفروق بين المعاني المعتمدة عليهما القواعد. لهذا يتلقى المدرس أمثلة محسوسة للطالب، موصولة بمداركه، وخبراته، وحياته.
- 3 - والقواعد لا تشعر الطالب بفائدة مباشرة أو محسوسة يُبهجه كالذي يشعر به، ويحصله في دروس النصوص أو البلاغة، لذلك ينبغي وصل النحو بالنصوص، والأساليب البلاغية الرفيعة، وخبرات التلاميذ، حتى يجدوا إسهاماً من النحو فيما يجذونه من دراستهم النص الممتع الشائق.
- 4 - تكثر في النحو الآراء المتباعدة، والأوجه المختلفة للنحوين ومدارسهم، كما تكثر التأويلات الافتراضية. وقد اجتهد واضطروا المناهج في تجنيد الطالب أبواب النحو الشائكة، والاقتصار على الصريح الذي يُبعد الطالب عن معارك النحاة وخلافاتهم. وعلى المدرسين الإسهام في تيسير النحو بالابتعاد عن الخلافات في الإعراب، والإقلال من التأويل، والاقتصاد في التقدير.
- 5 - كانت القواعد تدرس بطريقة إلقاءية أو قياسية، تتقدم القاعدة ويقاس عليها، ثم تُساق الأمثلة جافة متكلفة لا يجد فيها الطالب لذة النص الرائق. وقد عَدَ المدرسوون عن هذه الطريقة إلى تقديم النص المتضمن للأمثلة

(1) انظر أولاً كتاب النحو للصف الثاني الإعدادي، ص 269، وانظر ص 254 في إعراب (كتابي). وانظر في الخبر شبه الجملة أوضح المسالك لابن هشام 201/1 الحاشية (2)، وانظر النحو الوافي لعباس حسن 1/78، وحاشية 384.

ومناقشتها، ثم الربط بينها ربطاً يجمع المتشابه، ويفرق بين المختلف، ثم استنباط الأحكام والقواعد العامة المنبثقة من المناقشة والموازنة والربط، ثم يجري التطبيق على القواعد بتمرينات شفوية وتحريرية.

هذا إجمال ما يسلكه المدرس في تدريس القواعد، وهو يجري على أساس الطريقة الاستقرائية التي تتحضر في أربع خطوات: الملاحظة واستقراء الجزئيات والمفردات المتعددة، ثم الموازنة للوقوف على ما بين الجزئيات من تشابه وتاليف يوحّد بينها، وما بينها من تناقض يميز بين أطراف منها، ثم يكون التجريد جاماً للملاحظات الجزئية المطردة، وهو الاستنباط المقيم للقاعدة على أساس من الملاحظة والربط بين المفردات. بعد ذلك تجيء خطوة التطبيق، وهي قياسية بمعنى تعميم القاعدة على التمرينات، وقياس الأمثلة على ما توصل إليه الطالب من قاعدة استقرت لديه بالاستنباط.

وقد حدد الهاريبارتيون أتباع الفيلسوف الألماني (فردرريك هاربرت) المتوفى سنة 1841 م - خطوات الدرس في مراحل خمس، اتبعها المربيون في تدريسهم، وهذه متوافقة في أصولها مع الطريقة الاستقرائية، وهي: التمهيد، والعرض، والربط، والاستنتاج أو الاستنباط، والتطبيق. وهي خطوات تدريس القواعد.

1 - التمهيد: وذلك باستثارة القواعد التي درسها التلاميذ وهي موصولة بموضوع الدرس وممهدة لطريقه، ففي درس نائب الفاعل مثلاً يجب على المدرس أن يسترجع مع التلاميذ الفعل المتعدي، والفاعل، وأجزاء الجملة الفعلية، ليصل بهم بعد ذلك إلى حذف الفاعل، وتغيير صورة الفعل، وموقع المفعول به في الجملة. وفي درس المفعول به كذلك يسأل المدرس تلاميذه عن مكونات الجملة الفعلية، ويركز على الفعل اللازم والفعل المتعدي، وأن جملة المتعدي تستكمل أجزاءها بالمفعول به. ويكون هذا من المدرس بالأسئلة والمناقشة، وهو ما يكون مدخلاً طبيعياً عبر ما سبق للتلاميذ معرفته.

وإن هذا التمهيد ضروري سواء كان عرض الدرس بأمثلة مفرقة أم بقطعة أدبية. ثم تكون مناقشة القطعة كما في درس القراءة؛ يقرؤها التلاميذ صامتين، ويسألون في مضمونها الفكري. ولا يتجاوز التمهيد خمس دقائق.

وكذا يجب الابتعاد عن التفاصيل التي لا يُخل تركها باقاعة، ولا يجني منها الطالب فائدة.

4 - الاتجاه في تدريس القواعد نحو التأليف بين الأبواب على أساس التشابه والتناظر في الوضع الإعرابي : كالمبتدأ والخبر والفاعل، ونائبه، وفي العمل مثل إن وأخواتها، ونواصib المضارع، وظن وأخواتها، وغير ذلك مما أجاد فيه كتاب النحو الوظيفي للأستاذ المرحوم عبد العليم إبراهيم.

5 - التدرج في تدريس القواعد من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعنوي.

6 - العناية بالمعنى الذي يعين على فهم القاعدة النحوية، أخذًا بمقولة: الإعراب فرع المعنى.

7 - الاتجاه نحو العوامل اللغوية، والاقتصاد ما أمكن من العوامل المعنوية؛ إذ من غير المستساغ القول بأن المبتدأ مرفوع بالابتداء لطالب في المرحلة الإعدادية، والأولى من ذلك التركيز على أنه محكم عليه بخبره.

8 - كثرة التدريب والتطبيق على القواعد، وعدم الاقتصار على تلقينها. وأفضل التدريبات ما كان جاماً لأكثر من قاعدة لأبواب متألفة، كأن يتدرّب الطالب مثلاً على المفاعيل الخمسة بعد فراغهم منها، وعلى إعراب المضارع وبنائه، وعلى أنواع الخبر، وأنواع الحال، وأنواع الصفة وهذا ما يفعله كثير من المدرسين في التطبيقات الشاملة.

9 - استغلال فروع اللغة العربية الأخرى في التأكيد على القواعد، دون إسراف يُخل بالدرس الأصلي. ويكون ذلك بإشارات موجزة تنبه الطالب ولا تصرفه عن الدرس، خاصة في دروس القراءة والنصوص.

10 - التمسك بالطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد، فقد استقرت بعد تجارب كثيرة وطول ممارسة، ومن عليها المدرسو وأجادوها.

طريقة تدريس القواعد:

تعتمد طريقة تدريس القواعد على الاستقراء، وذلك بعرض الأمثلة

المدرس الذي لا يفاجئ طلابه بما لم يدركوه بأنفسهم، أو لم يشتركون في التوصل إليه.

4 - الاستنتاج أو الاستبساط: بنجاح المدرس في الموازنة بين الأمثلة، ومهارته في الربط بين مفردات القاعدة، يسهل عليه بعد ذلك استبساط القاعدة الكلية للدرس. فقد تجمعت على السبورة جزئيات هذه القاعدة قريبة أمثلتها، لكنها متفرقة موزعة، فيعمد المدرس إلى إشراك التلاميذ في صياغة هذه المتفرقات، وجمعها في قاعدة شاملة مستوعبة جزئياتها، ثم يدونها على السبورة في عبارة سهلة مع تبسيط المصطلحات، وعدم التقيد بما جرى عليه القدماء في مثل تعريفهم الأفعال الناسخة (كان وأخواتها) بأنها: [ترفع المبتدأ تشبيهاً بالفاعل ويسمى اسمها، وتنصب الخبر تشبيهاً بالمفعول به ويسمى خبرها]، فإن التشبيه بالفاعل والمفعول به يربك الطالب، وكذا في عودة الضمير على [متقدم لفظاً ورتبة]، يجعل الطالب يحار في المقصود باللفظ والرتبة، وكان يكفيه التعبير بالمتقدم فقط. وليس معنى ذلك الإعراض عن المصطلح النحووي، بل تبسيطه لفهمه، وإخلاءه من الغموض والتقييد، مع التصريح به من المدرس إن عَزَّ على مدارك الدارسين. ثم يقرأ المدرس - بعد استبساط القاعدة على السبورة - أمام طلابه صيغة القاعدة من الكتاب المدرسي، ليدركوا مطابقتها لما توصلوا إليه مع مدرسيهم، فتقر أعينهم، ويشعر كل طالب بالانتصار.

ثم يعمد المدرس إلى الموازنة بين قاعدة الدرس الجديد، وما سبق للطلاب دراسته؛ ليفرق بين ما اختلف، ويربط بين ما اختلف، كالذي بين الفاعل ونائبه، وبين الخبر والنعت، والخلاف بين النعت والحال وإن تشابها في الظاهر. وبهذا تتصل حلقات النحو، وتسلك القواعد في عقد متنظم بلا غموض أو إبهام.

5 - التطبيق: وتلك خطوة قياسية، بعد أن جرت الخطوات السابقة على الاستقراء. ولمزيد من التوضيح فإن المدرس يستخدم الاستقراء للوصول إلى القاعدة النحووية وفق المراحل التي وضعها هاربرت وأتباعه (التمهيد، العرض، الربط، الاستنتاج، التطبيق)، ثم يستخدم في التطبيق الطريقة

2 - العرض: وفيه يعرض المدرس على السبورة قطعة تشتمل على أمثلة موضحة للقاعدة محل الدرس، والأفضل أن تكون مكتوبة على سبورة إضافية. فإذا تعذر على المدرس صياغة الأمثلة في قطعة أدبية على نحو غير متكلف كما في دروس الصرف، أو في بعض دروس النحو كأسماء الإشارة، والضمائر المنفصلة - أتى بأمثلة مفرقة مراعياً قدر الإمكان اجتماعها على موضوع مشترك بينها، يتصل بحياة الطالب ويستثير اهتمامه، وألا تكون جافة مصنوعة تبعث على الملل.

وفي حالة استخدام القطعة يوجه المدرس أسئلة إلى طلابه لتكون الإجابات أمثلة من القطعة نفسها، يدونها على الجانب الأيمن من السبورة مراعياً توزيعها في مجموعات متجانسة في قاعدتها الجزئية، مع تمييز الكلمات التي سيدور حولها الدرس بخطوط تحتها، أو بتلوينها بالطباشير الأحمر أو الأزرق أو الأصفر، ومراعاة ضبطها، أو تشكيلها عند الاقتضاء.

وبينجي التنبه إلى أن المناقشة في التمهيد تقف عند المعاني والأفكار، أما المناقشة في العرض فتجه نحو استلال الأمثلة النحووية محل القاعدة من القطعة، تمهدأً للموازنة بينها، ومناقشة القاعدة فيها، وصولاً إلى التجريد الذي يعمّ الدرس كله.

كما يعمل المدرس على تعدد الأمثلة للقاعدة الواحدة، أو لأجزائها المكونة لها، ولا ضير من أن يضيف إلى أمثلة القطعة أمثلة من خارجها، توفر التعدد قصد إثبات الاطراد القاعدي.

3 - الربط والموازنة: وتعُد هذه الخطوة أهم ما يستحق حسن الإعداد من المدرس، ومهارة المناقشة للأمثلة، بالانتقال المتأني من مثال إلى آخر، والربط بين كل ملحوظ وما يليه، والأخذ بمبدأ الاطراد في نمو القاعدة باطراد الملاحظة والاستنتاج، حتى تبرز القاعدة واضحة المعالم بالاستقراء، مجلدة الأجزاء بالاطراد في التمثيل لها. فيوازن المدرس بين الكلمات في نوعها وإعرابها، ويركز على المعاني وارتباط الإعراب بها، إذ الإعراب فرع المعنى. ويُقرن بين الجمل ليجمع مفردات القاعدة، ويُظهر أوجه الاتفاق والاختلاف، وهذا كله بمشاركة نشطة من جانب الطلاب، وتوجيهه من

وفي التطبيق مجال رحب لهذه الممارسة النصية، التي تحيل القواعد ملكرة لا يحتاج معها التلميذ إلى كثير من التأمل، والتفكير، والجهد، خاصة في التطبيق الشفوي الذي يجد في التلميذ السبيل الطبيعي إلى تعلم اللغة.

فوائد التطبيق:

وغير ما سبق، فإن التطبيق يزيد من قدرة التلاميذ على ترتيب أفكارهم وتنسيقاتها، والتعبير عنها وإبرازها في أحسن صورها. كما يمكنهم من تعرف أوجه استعمال القواعد في صيغ تعبيرية مختلفة؛ كتقديم الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، وكذا حذفه، أو حذف المبتدأ، أو حذف الجملة كلها في الإجابة عنها بنعم - مثلاً - في قولنا: محمد حاضر؟ وغير ذلك مما يمارسه التلميذ في أسئلة التطبيق المتنوعة، وهو نفس ما يقرؤه في مطالعاته، ويقف عليه في النصوص والبلاغة والتعبير بأنواعه. والتطبيق عظيم الفائدة في تقويم التلاميذ وتوجيههم، فيتعرف المدرس مستوى تلاميذه فيما درسوه، والصعوبات التي تعرضهم، والشبهات التي توقعهم في الخلط بين أبواب النحو كالخبر والنعت، والفاعل ونائه، والمفعول به والمفعول المطلق، فيعمل المدرس على النهوض بالضعفاء، وتذليل الصعوبات، والتفرق بين المتشابهات. كما يحفز التطبيق التلاميذ على الاجتهاد في إتقان ما وعوه مع مدرسيهم، حتى إذا واجهوا الأسئلة كانوا موفقين أمام مدرسيهم وزملائهم.

طريقة السير في التطبيق:

تنوع مراحل التطبيق وتعدد صوره، فقد يكون أسئلة لمراجعة ما درسه الطلاب في درس بعينه، أو تجمعاً لعدد من الدروس والتطبيق عليها شفويًا، أو إجراء التطبيق تحريريًا بعد مناقشته، أو يكون تطبيقاً اختبارياً يعتمد فيه التلميذ على نفسه، أو تطبيقاً شفويًا عاماً على كل ما درسه التلاميذ، خاصة بعد الانتهاء من الأبواب المقررة. وهذه كلها تنحصر في التطبيقين الشفوي والتحريري.

أولاً - التطبيق الشفوي:

وهو ما يقوم به المدرس عقب كل قاعدة جزئية، أو كلية في درس بعينه؛

القياسية المتمثلة في تسلط القاعدة على الأمثلة، أو إلحاق الأمثلة الجزئية الواردة في التطبيق بالقاعدة العامة. وهذا جمع بين الاستقراء والقياس في تدريس النحو والتطبيق عليه.

والتطبيق ثبيت للقواعد في أذهان التلاميذ، وهو إما جزئي وإما كلي. فالجزئي يجري بعد كل قاعدة جزئية يتوصل إليها المدرس في خطوتين الموازنة والربط. والكلي يأتي بعد خطوة الاستنباط واتكمال القاعدة الكلية. ومما يجب اتباعه في التطبيق - بوجه عام - التدرج من السهل إلى الصعب، والتنوع في الأسئلة لتشمل تعين كلمة، أو إكمال جملة، أو إبدال صيغة بأخرى، أو تكوين أسلوب معين كالمدح والإغراء والقسم. كما ينبغي الابتعاد عن الإلغاز في الأسئلة، أو التطرق إلى الشاذ والنادر، أو ما فيه اختلاف بين المدارس النحوية. فإن ذلك ينفر التلاميذ، ويعدهم عن الأهداف الأساسية من دراستهم النحو، فضلاً عن كون مثل هذه الأسئلة من مهارات المتخصصين.

التطبيقان الشفوي والتحريري:

سبق القول في وظيفة القواعد وأهدافها ما حاصله أن خير ما يجنيه التلاميذ من دروس النحو هو عصمة مستهم وأقلامهم من الخطأ، وتمكينهم من فهم المعاني والأساليب على Heidi من إدراكهم للعلاقات اللغوية في التراكيب النثرية والشعرية.

لذلك يجب على المدرسين الاقتصاد في التجريد القاعدي الذي هو ميسور لهم، عسير على تلاميذهم، لا يعينهم على كتابة أو قراءة أو فهم إلا قليلاً، وبعد تريث وطول تفكير. وإن الخير كله في إقحام التلاميذ في النصوص بجملها، وتراكيبها كما يقرؤها أو يكتبها أو يسمعها، فتعرض عليه اللغة في شكلها الطبيعي، ف تكون قصة، أو مقالاً، أو حديثاً، أو نصاً قرآنياً، بهذا ثبت الأثر الوظيفي الذي تستهدفه من دراسة القاعدة، وليس تحصيل القاعدة لذاتها، فترتبط بين القواعد، واللغة، والحياة، باعتبار القواعد صفات وخصائص لهذه اللغة التي هي قوام تعاملنا.

وفيها يُطلب من التلميذ تعين الكلمة وإعرابها، أو ضبط بعض الكلمات مع بيان سبب الضبط، أو تحويل عبارة من حالة إلى أخرى. أو إدخال العوامل على الجمل وبيان عملها، أو إتمام عبارة ناقصة. وهناك الأسئلة التحليلية أو الإعرابية، ويطلب فيها من التلميذ إعراب كلمات معينة، أو جملة تامة، وتتنوع الكلمات والجمل لتشمل درساً واحداً، أو مجموعة دروس متراقبة، أو جميع ما درسه التلميذ في العام الدراسي من قواعد. وقد يكون السؤال إيجادي، وهو الذي يطلب فيه إلى التلميذ تأليف جملة أو عبارة على قاعدة معينة، دون الإكثار من المطلوبات في الجملة الواحدة؛ حتى لا يتحول السؤال إلى لغز، يرهق التلميذ ولا يجني من ورائه فائدة.

والتطبيق الشفوي أعظم نفعاً للتلاميذ من التطبيق التحريري، وذلك للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ، الأمر الذي يمكن من الإرشاد والتوجيه والتقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يتبع للتلميذ وفرة التدريب، وتتنوع التمارينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري.

ومما يراعى في الأسئلة والتدريبات أن تدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وأن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغوية للتلاميذ، ومناسبة لهم من النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية. وفي كل الأحوال فإن القطع أفضل من الأمثلة والجمل المتوردة، وهذه أفضل من الكلمات المفردة.

ومن التطبيق الشفوي ما يكون متبعاً بالتطبيق التحريري أو مصاحباً له. كأن يكتب التلاميذ أسئلة التطبيق في كراساتهم، ثم ينالش المدرس معهم الأسئلة واحداً بعد الآخر، وبعد الانتهاء من مناقشة كل سؤال يقوم التلاميذ بكتابة الإجابة من أنفسهم. وقد تناقض الأسئلة كلها ثم يترك التلاميذ للإجابة عنها. وقد لا تكون مناقشة البتة، ويترك التلاميذ للإجابة.

ويجري التطبيق الشفوي في الخطوات الآتية:

- 1 - يمهّد المدرس للتطبيق بأسئلة تذكر التلاميذ بالقواعد التي سيدور التطبيق عليها،

قصد ثبيت القاعدة في أذهان التلاميذ، وجريانها على الألسنة مهارة لغوية في الأساليب. ويحسن بالمدرس أن يخصص حصة للتطبيق الشفوي كلما اجتمع لدى التلاميذ مجموعة من القواعد صالحة للتطبيق عليها؛ كان يطبقوا على الجملة الاسمية ونواصخها بعد دراستهم المبتدأ والخبر، والأفعال الناسخة، والحراف الناسخة، أو يطبقوا على التوابع بعد دراستهم النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل وهكذا.

ومن الأساليب المفيدة في حصة التطبيق الشفوي أن تُستخدم النصوص القرآنية والأدبية، وفقرات من موضوعات القراءة، لتكون ميداناً لهذا التطبيق؛ توثيقاً للروابط بين فروع اللغة العربية، وتأكيداً على توظيف القاعدة التحورية في خدمة الاستعمالين اللغوي والأدبي، وتسهيلاً على التلاميذ تناول النص، وقد سبق لهم درسه على نحو أشمل وأعمق في دروس مستقلة. فإذا كان النص جديداً على التلاميذ اضطر المدرس إلى مناقشة معانيه قبل التناول النحوي.

ومن تلك الأساليب المفيدة، التوسيع في المطلوب من السؤال كأن يطلب المدرس تعين المنصوبات في النص وذكر أنواعها، أو تعين المرفوعات وإعرابها، أو استخراج التوابع وبيان متبوعاتها. وإن هذه التوسيع ميسور في المشافهة، مفيد لما يقترن به من مناقشة، أو شرح لقاعدة، أو موازنة بين ما يشتبه على التلاميذ كبدل الاشتغال، وبديل بعض من كل، وبديل البيان. فهذا كله مما تتسع له المشافهة، ويضيق التطبيق التحريري عن استيعابه.

ومن الوسائل المتبعة في التطبيق الشفوي، أن يُدون التطبيق على سبورة إضافية قبل الحصة، أو يطبع على ورق ويوزع على التلاميذ في بداية الحصة، فإذا تذرّ ذلك تكتب القطعة على السبورة الأصلية، وينقلها التلاميذ في كراسة التطبيق بأسئلتها بلا إجابة تحريرية، وفي حالة السبورة الإضافية تترك لللاميذ فرصة في آخر الحصة أو بعدها لإثبات التطبيق في الكراسة. وهدفنا من ذلك أن تجتمع لدى التلاميذ تطبيقات هي أشبه بالمراجعات لما درسوه.

وقد صنَّف المربون أنواع الأسئلة في التطبيق الشفوي إلى أسئلة مباشرة،

وتجري خطوات التطبيق التحريري بعد عرض الأسئلة، بأن يقرأ المدرس التطبيق كله على مسامع التلاميذ، ويعين من يسأله في منطق السؤال لفهم المطلوب منه، ثم يترك التلاميذ ليختلي كل واحد بنفسه في الإجابة. كما ينبههم على مراعاة حسن الخط، وصحة الرسم الإملائي، والنظافة والنظام في الإجابة، وأن لذلك تقديرًا في الدرجة الكلية للتطبيق. ثم تجمع الكراسات بعد ذلك لتصحيحها خارج الفصل.

تصحيح كراسات التطبيق التحريري:

كما قلنا في تصحيح التعبير التحريري، فإن تصحيح التطبيق أمام التلميذ من أنجح الوسائل للتقويم، يرى التلميذ خطأه، ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه، ويكون ذلك في حصة الإرشاد، أو في حصة التطبيق الشفوي، أو في الوقت الذي يراه المدرس مناسًياً وما زال هذا التصحيح غير مألف لدى المدرسين، أو غير ممكن.

يحمل المدرس الكراسات، ويعمل فيها قلمه الأحمر خارج الفصل، ويكون ذلك بأن يحدد موضع الخطأ بخط تحته، دون أن يكتب الصواب، ويتحمل التلاميذ عبء التصويب بأنفسهم، وإدراك الخطأ الذي وقعوا فيه. إلا أن بعض التصويبات ينذر عن قدرة التلميذ، أو لا يهتمي إليه على الوجه الأمثل. لذلك يعود المدرس إلى التطبيق في فرصة مناسبة، ليشرح الأسئلة، ويوضح الإجابة النموذجية، والتلاميذ يتبعونه و يصلحون إجاباتهم بأنفسهم.

وتقدر إجابة التلميذ بدرجة موزعة على أسئلة التطبيق؛ ليعرف التلميذ مدى توفيقه في الإجابة، ومستوى تقدمه أو تأخره بين زملائه، فضلاً عن احتياج بعض الإجابات إلى درجة تحدد مستواها، مثل شرح أبيات الشعر الذي تتفاوت جودته، والإعراب الذي يكون ناقصاً علامة الإعراب مثلاً، أو الخلط بين إن المكسورة الهمزة والمفتوحة في الحروف الناسخة. ثم إن الدرجة ما زالت في نظامنا التعليمي الوسيلة في التقويم سواء في أعمال السنة أو في الامتحانات النهائية في آخر العام الدراسي.

وتبقى الدرجة تقليدياً لا يتغير، على الرغم من ضيق بعض التربويين من

2 - يعرض المدرس أسئلة التطبيق على السبورة الإضافية، أو في أوراق مطبوعة.

3 - يقرأ التلاميذ الأسئلة واحداً بعد الآخر؛ للوقوف على طبيعة كل سؤال ومطلوبه.

4 - يعود التلاميذ إلى قراءة كل سؤال، ومحاولة الإجابة عنه بمساعدة من المدرس الذي يدير مناقشة حول الإجابة، حتى تستقر على الصورة المثلث، فيدونها على السبورة أو يتركها في الأذهان وفق ما يراه في تقديره.

5 - وبعد الانتهاء من التطبيق كله، يترك المدرس التلاميذ ليدونوا في مذكراتهم الشخصية ما يراه كليًّا منهم جديراً بالتدوين مما سمعه مشافهة.

ثانياً - التطبيق التحريري:

في التطبيق الشفوي توسيع في الأسئلة، وشرح ومناقشة لما تشر فيه التلاميذ من القواعد، وتدریب على كثير من أبواب النحو. أما في التطبيق التحريري، فالأسئلة على النص محدودة لثلاث زمن الحصة، والتلميذ معتمد على نفسه، ويقومها من خلال إجاباته. أما جهد المدرس فيقتصر على عرض التطبيق بإحدى الوسائل المتاحة كالسبورة الإضافية، أو الأصلية، أو الأوراق المطبوعة، أو إملائه على التلاميذ.

ومن التطبيق التحريري - كما قلنا سابقاً - ما يناقشه المدرس مع تلاميذه ثم يتركهم يستقلون بكتابته في كراساتهم، ويفضل ذلك في أول العام الدراسي ليمرن التلاميذ على الإجابات السديدة بإشراف المدرس، أو عندما يرغب التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الامتحانات النهائية لأعوام سابقة خاصة في الشهادات العامة، أو بعد رجوعهم من عطلة طويلة، ورغم المدرس في تنشيط مهاراتهم النحوية.

وإنه من الضروري تخصيص تطبيقات اختبارية يستقل فيها التلميذ بالإجابة دون مساعدة من المدرس، ثم تكون المناقشة بعد تصحيح الكراسات، واستجلاء أخطاء التلاميذ ونواحي القصور أو الضعف عندهم.

اهتمام التلميذ بها، وانشغاله الكلي بمقدارها، دون اهتمامه بأخطائه،
ومحاولة تصحيحها، وهو ما دعا بعض المدرسين إلى اقتراح إلغائها.

وأخيراً يراجع المدرس تصويب التلاميذ أخطاءهم قبل تصحيح التطبيق
التالي، ولا يتسامل معهم في هذا الأمر الذي هو ثمرة التطبيق والأعمال
التحريرية كلها.

الدراسات الأدبية

أولاً - النصوص

أهميتها:

يبدأ التلميذ في دراسة النص الأدبي منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية،
فيكون نشيداً أو محفوظات، ثم ينمو الإدراك، وتزيد المهارة اللغوية، وتتفتح
النفس على عالم الجمال الأدبي شيئاً فشيئاً، وتهفو إلى ما يفدي المشاعر
ونسمى المدارك، ويتيح للمهارة النامية أن تجول ببرصيدها بين رياض الأدب،
فتنقطع من ثمارها، وتتمكن النفس من الامتناع بأزواب تمتها؛ لغوية،
وجمالية، وفكرية.

والنص الأدبي يهذب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الإحساس، ويصلق
العقل بما يحمله من قيم إنسانية، ومعارض أخلاقية، وصيغ جمالية تلفت
الوجودان إلى مضامينها. والنص الأدبي ثقافات متعددة؛ تاريخية، ونفسية،
واجتماعية، وهو نافذة متعة واسترخاء، ومجال خصيب للإثراء اللغوي. وهو
كذلك أساس التاريخ للأدب وترجمة الأدباء. فلا خصيصة أدبية إلا والنص
شاهد عليها، ولا ظاهرة مستحدثة إلا والنص قرينه، ولا تاريخ لأدب أمة، أو بيئة، أو
عصر، إلا بجمع النصوص واستقرارها.

1 - أن تكون ممثلة لروح عصر قائلها وبيته، معبرة عما في العصر من حوادث تاريخية وسياسية واجتماعية، مبرزة طبائع أهل العصر، وميلهم واتجاهاتهم، الفكرية والثقافية، معلية الخصائص الفنية للأدب في أطواره المختلفة.

2 - أن يتتنوع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه، والنشر بأنواعه، كما ينبغي أن يتناول ما يصور الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري، كالذى نراه في تاريخ أبي مروان بن حيان، وتفسير القرطبي، والأدب الصغير لابن المقفع، والمستطرف للإبشيمى. وإن هذا التنوع يقوى تعرّف التلميذ على تنوع الكتابة، وفنون الأدب، وتشعب الفكر وتراثه.

3 - أن يكون النص مناسباً في طوله؛ حتى يستوفي القارئ متعته من امتداد أفكاره واكتمالها، ويقف على مجموعة من الخصائص الفنية، صالحة للحكم عليه دون اقتصار على بعض الجوانب وإغفال البعض الآخر. ويكون كافياً لجمع الظاهرة الاجتماعية أو السياسية المقصودة من أطرافها. ولهذا يكون من القصور أن يدرس التلميذ قصيدة أبي العلاء المعري في رثاء فقيه حنفي (غير مجد في ملتي واعتقادي)، والاقتصار منها على الأبيات الأولى التي يعبر فيها عن فلسفة الحياة والموت والوجود والفناء، دون إكمال القصيدة حتى أبيات الرثاء التي هي مقصد المدرس في الغرض الشعري.

4 - أن يُراعى في الاختيار الإحاطة بما يستهدفه المنهج في الأغراض الأدبية، والتصوير لمعالم الأدب وتطور أساليبه، ومعظمه التجديد وحدودها، والتعريف بأعلام العصر في كل فن. كما يُراعى اختيار ما ينبع عن التيارات السياسية والاجتماعية والفكرية في أصولها الكبرى ذات التأثير في التيارين الأدبي والفكري. وهذا ما يمهد للتاريخ للأدب.

5 - مراعاة ازدواج الاختيار في موضوع واحد بهدف تمكين التلميذ من الموازنة والنقد، كما يُراعى الاختيار العرضي للوقوف على التطورات الحادثة عبر عصور متتابعة. كالهجاء في الجاهلية والإسلام، ووصف الربيع لأبي تمام والبحتري للموازنة.

6 - في المرحلة الإعدادية، يُراعى في الاختيار التنوع الشامل في

فالنص وسيلة للتاريخ، والنقد، والترجمة، والتاريخ الأدبي يحلل للظواهر الأدبية، ويُوقف على تطور الأدب، وما اعتبره عبر عصوره المختلفة، كما يُعين على فهم الأدب وتدوقة، وتفسير معالم الأطوار الأدبية.

ونستطيع إجمالاً أهداف تدريس النصوص في العناصر الآتية:

1 - إدراك التلاميذ مواطن الجمال الفني في الأعمال الأدبية.

2 - زيادة الثروة اللغوية للتلاميذ، وتعريفهم بأسرار الصياغة الجمالية في اللغة.

3 - إجاده النطق وتمثيل المعنى، والتمرس بإحكام الصياغة على حذوه مرموق، إلى القدرة على الفهم المستوعب للأفكار والتعبير عنها.

4 - توسيع الأفق الثقافي، وتنمية الذوق السليم.

5 - تمكين التلاميذ من الاتصال بالنماذج البشرية في كل صورها من خلال نتاجها.

6 - وصل حاضر التلاميذ بماضيهم، حتى يستشرفوا المستقبل وهم أقوياء الانتمامات، حضارياً وثقافياً وإنسانياً.

7 - التاريخ لأدب الأمة بما يمثله من عصارات التفوس والعقول.

8 - بناء شخصية التلميذ على القيم والمثل الرفيعة، والاعتزاز بقوميته، وأمجاده.

9 - تهيئة الفرصة للموهوبين كي يعلنو عن مواهبهم الأدبية، ويبينوا عن استعداداتهم؛ بتمرسهم بالنماذج المنتقة من عيون الأدب، ومحاكاتها والنسج على منوالها.

اختيار النصوص الأدبية:

اتضح من أهداف تدريس النصوص أمور تتصل بالحياة، وبالفن الأدبي، وبناء الدارسين في عقولهم، وأنفسهم، ومواهبهم. لذلك يراعى في اختيار النصوص ما يأتي:

التلמיד، وتكون الفنون البلاغية مجالاً للتذوق، وإدراك الأثر البلاغي في نمو المعنى وتلقه، وهذا كله بإشارات خاطفة في سياق استيفاء المعاني حقها، والأفكار وحدها.

ونجمل خطوات تدريس النصوص في التمهيد للنص، وعرضه وقراءته، ثم مناقشة عامة لمعانيه، وبعدها يبدأ الشرح التفصيلي، وما يتخلله من تذوق جمالي، ثم تحديد الأفكار الأساسية، والوقوف على الحقائق الأدبية والنقدية من مجمل النص.

وهذا كله بحاجة إلى تفصيل وبيان.

١ - التمهيد:

ويتناول موضوع النص ومناسبته، والتعريف بممؤلفه، ففي الموضوع يوجه المدرس أسئلة تثير شوق التلاميذ إلى قراءة النص، وتهيء نفوسهم إلى استيعاب تفاصيله، والاستزادة من معانيه. وفي مناسبته يحسن أن يعرض المدرس الظرف التاريخي، أو الحدث الاجتماعي، أو الموقف السياسي، وغير ذلك مما بعث المؤلف على القول. وفي التعريف بالمؤلف يوجز المدرس حياته مركزاً على أظهر ما فيها، وصلته بالمناسبة.

٢ - عرض النص:

وذلك بتعيين موضعه في الكتاب المقرر، أو بطبعه في أوراق وتوزع على التلاميذ أو بكتابته على سبورة إضافية.

٣ - قراءة النص: وتلك خطوة ذات أهمية في توضيح النص أمام التلاميذ، لذلك يتولى المدرس قراءة النص قراءة واضحة متأنية، مراعياً تمثيل المعنى، ودقة الضبط، وصحة الشكل، وحسن الوقف، والتلاميذ يتبعون مدرسيهم، وبأقلامهم يُشكلون، أو يصلحون أخطاء المطبعة. ثم يختار المدرس تلميذاً مجيداً يقرأ من بعده، مع مراقبته حتى لا يخطئ فيشيغ الخطأ بين التلاميذ السامعين، لذا يصحح المدرس الخطأ فور وقوعه. وتتكرر القراءة حتى يطمئن المدرس إلى إجاده التلاميذ قراءة النص.

المعاني الإنسانية كاللوفاء، والشجاعة، وحب الوطن، والتضحية، والإخلاص، والصدقة، وغيرها مما نجده في الأدب القديم، والأدب الحديث، لأن القصد إلى الفنون مؤجل إلى المرحلة الثانوية، والاهتمام في هذه المرحلة محصور في تقويم اللسان، وبناء القيم، وإثراء الرصيد اللغوي لدى التلاميذ. ويستكثر من النصوص السهلة، خاصة ما يتصل بيئته التلميذ، وقدراته العقلية والنفسية، وهذا ما تتيحه له النصوص الحديثة التي يسهل تصورها، وإدراك معانيها.

٧ - مما يؤخذ على الاختيارات الميل الجارف نحو الشعر والإقلال من الترث؛ حتى استقر في نفوس التلاميذ أن النصوص أو الأدب هو الشعر، وما الترث إلا ضيف على خوان القوافي. لذلك ينبغي الإكثار من القطع التثرية في مواضيع متنوعة، كالخطبة، والمقال، والرسالة، والمقامة، والترث العلمي والترث المحايد، حتى يمرن التلاميذ على هذه الفنون، ويطلع على حديقة الأدب، ويقطف منها ما يروقه، أو تفتح موهبته على ما يناسبها.

طريقة تدريس النصوص:

في المرحلتين الإعدادية والثانوية - أي بعد الصف السادس من التعليم الأساسي - يجد المدرس نفسه أمام تلميذ أكثر نضجاً، وأقدر تفكيراً وفهمًا، وأعظم طموحاً مما كان عليه في المرحلة الابتدائية. وهو ما يتطلب طريقة في التدريس تناسب هذا النمو، وتستجيب لأحواله المختلفة.

ومن الأسس العامة - قبل تفصيل الخطوات - التي ينبغي مراعاتها أن يعمد المدرس إلى إضاعة النص بذكر مناسبته، والحوادث التي بعثته في نفس صاحبه، وما أعقب النص من مواقف. كما يتعرف التلاميذ صاحب النص في ترجمة موجزة لصفاته الذاتية، ومكانته في عصره، وما عُرف عنه من غرائب وحوادث. كما يجب من خلال الشرح لمعنى النص، الإشارة إلى ما فيها من سلوك إنساني، ونوازع خير أو شر، أودت بصاحبها إلى التهلكة، أو قادته إلى ما يحب ويرضى. وعدم الاقتصار على شرح المفردات، ورصد الفنون البلاغية، بل تكون المفردات سبيلاً نحو دراسة لغوية وفق قدرة

٤ - المناقشة العامة:

حمرة كدرة تعلو الوجه . وفي شرح المَسْدِ نقول: حبل من ليف أو خوص ، وقد يكون من جلود الإبل أو أوبارها ، ويشبه ما نربط به البقر وما يستعمل في السفن . وقد يلجم المدرس إلى الاشتباك للشرح ، مثل قوله في المحارات: آلة للحرث ، وفي المبرأة: آلة لبرى الأقلام .

ولا يمكن تفضيل أحد الشروح السابقة على الآخر ، فذلك متروك للمدرس ، يختار ما يناسب تلاميذه حسب أعمارهم ، ومعارفهم ، ورصيدهم اللغوي من جهة ، وحسب نوع الكلمة ، ومعرفة متعلقاتها من جهة أخرى . فبعض الكلمات له أصداد معروفة أكثر من المرادفات ، كالفشل الذي يُعرَف بأنه ضد النجاح ، في حين أن للبعض الآخر مرادفات مستعملة مأنوسة أكثر من الأصداد ، مثل: نزح ورحل ، وهو ما نستعمله في كلامنا كثيراً .

وإن الشرح بالإراعة ، والتفصيل والتشبيه ، وذكر المرادفات ، والأصداد ، يوافق التلاميذ الصغار ، أما التفهم بالتعريف ، والاشتقاق ، فيوافق الكبار . وما يجدر التتبّع إليه أنه كلما استعمل المدرس طرقاً كثيرة للشرح والتفسير ، كان ذلك أدعى إلى تمكين المعاني في نفوس التلاميذ . وبقى المحل الأعظم للشرح بوضع الكلمة في جملة تظهر معناها وتكتشفه . وعلى المدرس أن يختار ما يراه مناسباً ، على أن يثبت معاني الكلمات على الجانب الأيمن على السبورة .

جـ - مناقشة معنى الوحدة: بعد شرح اللغويات الصعبة في الوحدة يصبح طريق المعاني سهلاً ميسوراً أمام التلاميذ ، فيوجه المدرس أسئلة جزئية تتناول محتوى الوحدة كلها ، وليس من الضروري أن يربّ المدرس أسئلته لتوافق ترتيب الأبيات ، أو جُمل النثر وفقراته ، بل يرتّبها على حسب ائتلاف المعاني ؛ فقد يسأل المدرس في معنى البيت الثالث مثلاً لأنّه مقدمة وتمهيد لمعنى البيتين الأول والثاني ، ثم يسأل في معنى البيت الرابع لأنّه نتيجة لمعنى الأبيات الثلاثة الأولى . وهكذا يصوغ المدرس أسئلته حتى إذا جمع التلاميذ إجاباتها كانت شرحاً للوحدة كلها ، وكشفاً لما أراده الشاعر أو الناشر من هذه الوحدة . ثم يطالب المدرس أحد التلاميذ بتصوّغ معنى الوحدة كلها من مجموع الإجابات في عبارة متّسقة متّابعة . فإذا عجز التلاميذ عن هذه

وتكون بتوجيه المدرس بعض الأسئلة التي توضح إجاباتها صورة مجملة للأفكار الأساسية في النص ، وتفيس مدى فهم التلاميذ مجمل المعانى بأنفسهم . لذلك ينبغي على المدرس أن يحذر في أسئلته التعرض للجزئيات والتفاصيل ، ويختار أسئلة التحليل ، والذوق الجمالي ، أو الموازنة والمفاضلة ، مما زالت الأفكار غائمة ، والمعانى مجملة . وما جدوى هذه الأسئلة إلا تثبيط همم التلاميذ ، وتغيير عزائمهم .

٥ - الشرح التفصيلي:

أ - الوحدات: يقسم المدرس النص إلى وحدات ، تتناول كل وحدة منها فكرة من أفكار النص الأساسية ، أو صورة شعرية ممتدة ، أو معنى جزئياً محدوداً . ثم يقرأ أحد التلاميذ الوحدة الأولى بمفردها بعرض الإعلان عن قصتها مستقلة بذاتها ، وتميّزها من النص حتى يركز التلاميذ انتباهم عليها .

ب - اللغويات: ويتجه المدرس إلى اللغويات الصعبة ليشرحها قبل شروعه في الشرح والتحليل ، لأن هذه الخطوة تعين على الفهم ، وتيسّر على التلاميذ المناقشة الوعائية . وينبغي تجنب جمّع لغويات النص كله في شرح مجموع قبل تناول الوحدات بالمناقشة ، بل تفرد كلّ وحدة بشرح كلماتها الصعبة بعد قراءة الوحدة .

وسبيل شرح هذه المفردات ، الإراعة وذلك بإظهار الشيء أو صورته ، مثل تعريف الْبُوم بعرض صورتها أو مجسم لها ، والعَضْد بالإشارة إليه . وقد يكون الشرح بذكر المرادفات ؛ كتفسير الإياب بالرجوع ، والغضّنف بالأسد . أو بذكر الأصداد ، كتفسير الْوَفْرَة بأنّها ضد القلة ، والمَمْنَى بأنّه ضد الصدق ، أو بالمرادف وهو الكذب . أو بذكر التعريف المحدد لمعنى الكلمة بأوصافها وخصائصها مثل قولنا في المَيْح : هو التزول إلى البئر ، ومَلْء الدلو منها ، وذلك إذا قلّ ماؤها . وقولنا في رجل المَعْطَف: بَيْنَ الْمَعْطَفِ وهو الذي لا شعر في جسده . وقد يكون الشرح بالتفصيل والتشبيه فمثلاً في شرح الْكَلْف نقول: شيء يعلو الوجه كالسمسم ، والكلف أيضاً لون بين السواد والحمراة ، وهو

6 - الاستبatement:

أخيراً تكون نظرة شاملة بمناقشة التلاميذ فيما يصوره النص من المظاهر الكونية، أو المشاعر الإنسانية، أو الأحداث السياسية والتاريخية. والخصائص الفنية التي اتسق فيها النص مع غيره، أو خالفه فيها؛ مما يبني عن مذهب فني، أو معلم أدبي، والسمات التي انفرد بها الأديب في نتاجه، وعرف بها في عصره. وهذا كله يطرق لتاريخ الأدب عند قصده في حصة برأسها.

فوائد تربوية في تدريس النصوص:

1 - سبق القول بطيغian الشعر على الشر في اختيار النصوص والعنابة بتدريسها، ولو أنصف المدرسون وغيرهم لأقاموا للنشر دولة في تعليمنا. فهو نساننا وتفكيرنا، وهو تاريخنا، وتفسير كتابنا الذي نزل به الوحي، وهو مركب علومنا، وسجل حضارتنا، وهو أداة تأريخنا للأدب ونقده، أي الأدب الوصفي، وهو بعد ذلك فن له مقوماته، وأعلامه، وموضوعاته.

وفي تقديرى أن الشعر أيسر تناولاً، وأظهر نقداً، وأعلى صوتاً من الشر في مصادرنا، ودراسات القدماء بله المحدثين؛ الأمر الذي جعلنا نسوى بين ما شغل به المؤرخون والنقاد، وما ينبغي أن نشيء عليه التلاميذ من أزوابه هي عذتهم في حياتهم قراءة، وفهمها، وكتابه، وكذا متعة، وترويحاً ثقافياً سائغاً.

إننا لا ننحط الشعر حقه، ولا نقيم الموازين لتأخيره عن الشر أو زحزنته عن قيمته، إنما - ونحن في حقل التعليم - نريد غذاء متوازناً ينمو عليه التلاميذ، فيه ما يُمتع ويشري، وفيه ما يقوّم الأقلام، ويُطلق الألسنة من عقالها، وفيه ما يمكن من الأساليب قديمها وحديثها، وما يقدر الدارسين على التفريق بين الرسالة، والمقالة، والخطبة، والمحاضرة، والمناظرة، والمساجلة. فنطلب من التلاميذ أن يقرأوا أدب ابن المقفع، وروايات الخوارزمي، وأبي حيان التوحيدى، ويمتعوا أنفسهم برسائل الصابى وبدفع الزمان الهمذانى، ويمعنوا النظر في كتابات العقاد، وأحمد لطفي السيد، والرافعى، ويتعرفوا الفكر الإنساني الممتع عند المتنلوطى، وحسن حسنى عبد الوهاب الصمادحى، وخليفة التلبيسى، وغيرهم ثُم. وحتى لا تُبعد القول

الصياغة الإجمالية، أو طمع المدرس إلى صياغة أنيقة يحتذى بها التلاميذ، قدّم لهم بعباراته شرحاً لتلك الوحدة بغير استعلاء في التعبير، أو إغراب في التصوير.

د - التذوق الجمالى: بعد ذلك ينتقل المدرس إلى الجوانب الجمالية في الوحدة، فيوجه التلاميذ نحو كلمة بعينها سائلاً عن تأثيرها في المعنى، ويوارن بين معنى وأخر، ويسأل عن صورة شعرية وسر جمالها، أو صياغة نثرية أحكمت موسيقى البديع بين فواصلها بلا تصنّع، ويربط بين صورة بعينها والفكرة التي حوتها، ويوجه النظر إلى مدى التنااسب بين التصوير والتعبير، ويسأل عن وضوح الفكرة أو غموضها، وأسباب ذلك. وفي الترتيبه المدرس إلى التفاوت بين الجمل طولاً وقصراً، وأثر ذلك في موسيقى الشر، وكذا التضاد بين المعانى وتأثيره في التمييز بين المعانى وتوضيحها.

وفي المرحلتين الثانوية ودور المعلمين، يقف المدرس عند الفنون البلاغية كالتشبيه والاستعارة، والكتابية، والمحسنات البديعية، والأساليب الإنسانية، ولا يقتصر على تعينها وحصرها، بل يوجه الأذواق إلى تأثيرها في الصيغة التعبيرية، وجلاء المعانى، وما تمنجه هذه الفنون من إيحاء يزيد على المعنى المحدود للعبارة. ثم يلفتهم نحو التكرار ودلالته، والتقديم وأغراضه، والإيجاز وبلاوغته. وهكذا يشير في نفوسهم مكامن الإحساس الجمالى بالتعبير الرائق المتميز، بغير إسراف يقطع على التلاميذ صلتهم بالنص الأدبي، ويعيل الدرس مباحث بلاغية مقصودة لذاتها. كما يجب رعاية المرحلة التعليمية في ذلك حتى لا تحمل التلميذ ما لا يطيق، أو نقحمه فيما لا قبل له به.

ثم ينتقل المدرس إلى الوحدات الأخرى في النص، ويعالجها بالطريقة نفسها، مع ضرورة الربط بين كل وحدة فكرية وما سبقها، حتى يظهر النص كله حلقات موصولة في تسلسل معنوي مؤتلف. وفي كل وحدة يثبت المدرس على الجانب الأيسر من السبورة الأفكار الرئيسة التي توصل إليها التلاميذ من خلال مناقشاتهم، وتعتبر تلك الأفكار إجمالاً للوحدات كلها، حتى إذا سأله المدرس تلاميذه شرح النص بجميع وحداته كانت تلك الأفكار هادياً ومرشدأً للشارح، ينظرها فيذكر جزئياتها مفصلاً متابعة.

فخرج عما نحن بصدده، نلفت الأنظار إلى هذه القضية الأساسية في نمو الناشئة فكراً، ولغة، ووجوداً.

2 - تتوقف الاستفادة من دراسة النصوص الأدبية على استيعاب المدرس لأهداف هذه الدراسة، واقتناعه بها، واتخاده الوسائل لتحقيقها. وإن النص الأدبي أرحب مجال لغوي يمكن التلميذ من لغته بكل مكوناتها، وأعظم ما ينمي مهاراته وقدراته على نحو تطبيقي بعيداً عن التجريد الممل. وبقدر خطورة العمل تعظم المسؤولية؛ لذلك كان على المدرس أن ينوع أسئلته للاميذه، فلا تقف عند حد المعانى، بل تُثْمَى فيها التذوق الجمالى فى العبارة، فيسمو بأذواقهم من جهة، ويشعرهم بالمتاعة واللذة فيما يقرءونه من جهة أخرى. وعليه أن يسعى بهم نحو إتقانهم على نحو إقبال أو يكتب وتحليله، والتمييز بين الفتح والسسين، وبهذا يمنحهم الثقة في قدراتهم، ويزيد من مهاراتهم في التعامل اللغوي. كما ينبغي استغلال ما تفيض به النصوص من معلومات متنوعة في توسيع مدارك التلاميذ، وتعزيز خبراتهم، وفهمهم الطبائع البشرية بما يوجه سلوكهم وجهة صالحة. وعلى المدرس أن يرتقي بفنية التعبير لدى التلاميذ بإرشادهم إلى النماذج الرفيعة في النصوص، وإدراك أسرارها، وكذا الارتفاع بمحضلتهم اللغوية، ثم تمكين ذوي المواهب الأدبية من قرض الشعر أو ممارسة الكتابة وفق ما تفتح عليه مواهبهم. وهذا كلّه متاح في النصوص بمهارة المدرس.

3 - إن حفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية ضروري حتى تمرن سلائدهم على النماذج المثلثى، وتجري لغتهم على الصياغة الرصينة الجميلة، فضلاً عما يحصله التلاميذ من محصول أدبي لغوى، وما يتعرض عليه من نطق سليم، وأداء ممثل للمعنى.

والحفظ ثقيل على التلاميذ، مؤرق للمدرسين، ولعل بعض الوسائل تشجع التلاميذ على الحفظ، كأن يقنعهم المدرس بجدواه، كما يرشدهم إلى الاعتماد على الطريقة الكلية، القائمة على حفظ عدد من الأبيات أو السطور التي تقسم مهني مبسوطاً، أو عدة معانٍ متراقبة، ثم الانتقال إلى حفظ عدد آخر، مع ربطه بما سبقه، وهكذا حتى يحفظ النص. وكذلك يهتم المدرس

باختبارات الحفظ وتقديرها بالدرجات المعلنة، و اختيار النصوص الجاذبة لاهتمام التلاميذ. وقبل ذلك كله أن يكون النص واضح المعنى في نفوسهم. وأخيراً فإن الإغراء والتشجيع للمجيدين حائز لغيرهم على اللحاق بهم، وإثارة للمنافسة بين الفصل كله.

4 - فيتناول النص القرآني ينبغي أن يفرق المدرس بين موقفه في درس النصوص، وموقفه في درس الدين؛ فهو في النصوص الأدبية يعمد إلى الأساليب والصيغة البلاغية، والتوصير المعجز، والاتساق بين المعانى وألفاظها. أما في درس الدين فإن المدرس يبصر تلاميذه بوعيد القرآن للكافرين، ووعده للمؤمنين، ويلقفهم إلى ما حاقد بأقوام كذبوا الرسل وعصوا أمر ربهم، ويفصل القول في أوامر القرآن ونواهيه، وما تعود به على الخلق في الدنيا والآخرة، ويعمق في نفوسهم الإيمان والتقوى، وخشية الله.

ونهمس في أذن المدرس بضرورة إشعار التلاميذ بالخشوع والهدوء في درس القرآن الكريم، وذلك بما يرونه منه في قراءته، وفي شرحه، حتى يتميز النص القرآني من غيره.

5 - ابْتُلِي التلاميذ بعض الكتب التجارية التي تخدعهم بشرح القصائد بيّناً بيّناً بأرقام مسلسلة، وفواصل بين الأبيات صارمة، ثم لا ترك شاردة بلاغية إلا أحصتها، ولا واردة إلا رصدتها بمصطلحها، على حذو الرموز الرياضية والمعادلات الكيميائية، ولا تمسّ الذوق البلاغي إلا بعبارات سطحية ساذجة، تبعث على الخمول والملل، مثل: تثير الخيال وتبعث على التأمل، عبارة فخمة وألفاظ جزلة، صورة مؤثرة وعاطفة جياشة، تصوير رائع وتغيير أخاذ، وغير ذلك من العبارات التي يلجأ إليها التلاميذ الخامدون في إجاباتهم عند عجزهم. وهذا ما لا ينبغي على المدرسين تقليده، أو مجاراته، أو قوله من تلاميذهم، بل يصحبونهم في ساحة فكرية، تبرز من خلالها الفنون البلاغية إضافات معنوية، ومتاع نفسية. انظر - مثلاً - قول علي محمود طه، يصف جيش طارق بن زياد:

أشباحٌ جنٌ فوق صدر الماء
تهُفُّوا بـأجنحةٍ من الظلماء
أم تلك عقبان السماء وثُبُنٌ من قُنْيِنِ
الجبال على الخضم النائي

من الأبيات استعاراتين وتشبيهين ومحسناً بديعياً...، فإن التلاميذ - وقد عرفوا المطلوب منهم - سيعنون بالشرح، والحفظ، والحرص على اسم الشاعر، وإحصاء الفنان البلاغية في النص. فيكونون بذلك مستعددين للسؤال، ولا يزيدون على ذلك شيئاً.

أما إذا طالبناهم بالموازنة بين المعاني ، والتحليل لصورة آثارها الأدبية على غيرها، وإذا سألناهم عن ظاهرة أدبية في نص معين، وقارنا بين نص مدروس وأخر لم يدرسوا لنقد المعنى في كل منهما، وإذا سألناهم نثر الأبيات ، أو بيان أثر صورة بلاغية معينة في قوة التعبير، فإن التلاميذ سوف يستعدون للإجابة؛ بالدراسة المستجيبة لاتجاهات الأسئلة. وبهذا لا يكون السؤال تقويمًا وقياساً وحسب، بل تحديداً وتوجيهًا إلى نوع الدراسة المطلوبة. وهذا ما يجعل الأسئلة عنصراً خطيراً في البناء التعليمي. لذلك يلتجأ كثير من المدرسين إلى عرض أسئلة نموذجية على تلاميذهم، ثم يأخذون بأيديهم في الإجابة عنها، على سبيل التدريب؛ حتى لا يفاجئون بما لم يألفوه على مدار سنتهم الدراسية في التمرينات المباشرة المحدودة، وهو ما يحدث أحياناً في الامتحانات العامة التي يُعدّ لها بإتقان لم يألفه بعض التلاميذ في تطبيقها، فترتباً إجاباتهم، وأحياناً لا يعرف كثيرون منهم مقصد السؤال، ويتوسل إلى الملاحظين ببعضهم ليوقفه على المطلوب من الأسئلة.

ثانياً - تاريخ الأدب :

قبل سنوات مضت كان المدرسوون ينحوون في تدريس تاريخ الأدب منحى تاريخياً جافاً، ويعتبرونه مادة قائمة بذاتها، تبذل فيها الجهد والحرص، وتكتب فيها الكتب والملخصات، وتخصص لها أسئلة مستقلة في الامتحانات، بعيداً عن مادة الأدب.

وكانوا في حرص تاريخ الأدب يفيضون في الحديث عن الأدب في عصر معين، بعيداً عن النصوص التي بين أيديهم، بطريقة تجريدية أو وصفية، تتشابه فيها الأوصاف والأحكام؛ فالخطابة الإسلامية نابضة قوية، والأموية ناصعة متأففة، والعباسية فياضة هادفة، وهكذا في كل الأغراض التشرية والشعرية، تكاد الأحكام تتتطابق أو تقارب، بلا محصول من وراء تلك

تجده صور الجنود جناً وعقباناً، ونسج من الظلام أجنه، وهذا ما لا يفيد التلميذ تذوقاً لروعة التصوير في المعنى، فإذا أنصفنا التعبير قلنا: لقد تمكّن الجنود من سفنهم خفافاً مسرعين، في جرأة وشجاعة، لا يهابون البحر وأمواجه، ولا الليل وظلماته. فإذا قصدنا التذوق البلاغي سألنا التلاميذ: لم صور الشاعر الجنود جناً وعقباناً؟ ولماذا جعلهم فوق صدر الماء لا سطحه؟ وكيف جعل من الظلام عوناً لهم وليس عائقاً؟ وبم أظهر شجاعتهم وشدة اندفاعهم؟ ومن الإجابات يدرك التلاميذ خفة الجنود، وجرأتهم، وانقضاضهم على الأغداء؛ بفضل تصويرهم جناً وعقباناً، كما يدركون التمكّن والسيطرة من استخدام الشاعر الصدر بدلاً من السطح، ويقفون على مغزى تسخير الشاعر الظلام ليكون عوناً للجنود في اندفاعهم نحو الأندلس، ثم يفطرون إلى سر اختيار الشاعر للجن لما يعرف عنه من القدرة على الخوارق، وأن العقبان الواثبة من القمم الشامخة فيها إخافة، وقوة اندفاع، وقصد الفريسة قصدأً. وهذا كله مجموع لجيش طارق في البيتين باختيار الشاعر عناصر الصورة من الجن والليل، والعقبان الواثبة. أما رصد التشبيه والاستعارة فإنه لا يبني عمما تفتحه المناقشة من أنماط تعبيرية استمدت قوتها من صيغ بلاغية مقصودة لقوة دلالتها، وعظيم تأثيرها.

فلتجه نحو التحليل التقدي، وإلباس المعاني صيغها البلاغية، بلا عزل بين المعاني والصور البلاغية، مما يجعل المعنى في جانب، والبلاغة المجردة في جانب آخر وهذا يسبب ذبولاً لوضاءة المعاني، وحرمانها من الكسوة البلاغية.

6 - دأب المدرسوون على جمع الأدب مع القراءة والنحو والبلاغة في تطبيق واحد، وبغض النظر عن هذا الجمع ومدى جدواه، فينبغي العناية بسؤال النصوص الأدبية الذي يوجه التلميذ في دراسته، ويتفصّل أوضح فإن السؤال - في النصوص وغيرها - يوجه التلاميذ في دراستهم، ويرشدّهم إلى المطلوب منهم تحصيله في دراسة النص الأدبي، فإذا عودنا التلاميذ على أسئلة مثل :

اشرح قول الشاعر... أكمل إلى قوله... من قائل الأبيات... استخرج

أهداف تدريس تاريخ الأدب:

إن أدب الأمة هو نتاج حضارتها، وصورة ما تقلب فيه أبناؤها من علوم وثقافات ومعارف، وما جرى عليها من أحداث، وما خالطه أعلامها من مواقف نضحت في نتائجهم.

1 - لذلك استحدثت التاريخ للأدب ليكون نافذة يطلع من خلالها الطلاب على ماضي أمتهم، وليتمكنوا من إدراك حاضرهم الموصول ب الماضيهم. ثم تكون لهم إحاطة بميادين الاستخدام اللغوي، والتطورات التي مرت بها تلك اللغة عبر أزمنة متتابعة، حاملة خصائصها، ناقة وجدان أبنائها، وعقول مفكريها، مستجيبةً لكل مستحدثٍ وافق، بغير قصور في مكوناتها، أو اختلال في صياغتها. وهو ما يبعث الثقة في تلك اللغة بين دارسيها.

2 - والطلاب طموحون إلى تعليل الظواهر، ومعرفة الأسباب والباعث لكل ظاهرة أو تطور وتغيير. فيدرسون الأدب ويقفون على التفاوت بين العصور، والأغراض، والأدباء. فهم يقرءون لشعراء الجاهلية صفحة مبسوطة واضحة، ويتأملون أدب القرنين الثالث والرابع عند أبي تمام، وابن الرومي، والمتنبي، ويقفون عند مقامات الهمذاني وأدب بنى ساسان، ويطوفون بموشحات محمود القبرري، وابن بقى، والأعمى التطيلي، وهم في هذه السياحة الأدبية المتقلبة يتشفّون إلى التعليل لهذا التفاوت بين شعر طرفة بن العبد، وشعر أبي تمام، وبين ثر قس بن ساعدة، ونشر ابن المقفع، والأسباب التي أبنت المושح في بوادي الأندلس، وحرمت منه بوادي الشام مثلاً. وهذا ما يبسّطه تاريخ الأدب، المعتمد على النقد الأدبي اعتماد تلازم بالضرورة، فييل الصدّى، ويروي الغلة.

3 - أما أعلام العرب فحظهم في التاريخ الأدبي ليس بالقليل، وهم وإن أفردوا بترجمتهم، فإن ذكرهم وعرض أحوالهم في فنونهم يضيء للأدب وتاريخه طریقاً يكشف أسباب التطور والتغيير، ويفرق بين اتجاه وآخر؛ مما يقيم الطبقات، ويوسس المدارس الأدبية التي هي غاية ما نصبو إليه في دراسة الأدب. ثم إن هؤلاء الأعلام يمثلون للطالب نماذج بشرية متميزة،

العبارات الغائمة. ويتعرضون للأعلام ذاكرين ما اجتمعوا عليه من خصائص، مروضحين المعالم البلاغية والنقدية التي استحدثوها، أو تابعوا فيها من سبقوهم. فإذا قصدوا التمثيل للفنون الأدبية وأعلامها اختاروا أبياتاً مفردة مبتورة، ويكلفون طلابهم حفظها كالشواهد النحوية.

وكان المؤلفون للكتب المدرسية يقيّمون من النصوص الأدبية شواهد على تاريخ الأدب الذي قرروا حقائقه، وأثبتوها على صورة قواعد، وقسموها مدارس موزعة، وفصولاً متشعبة. استوعب المدرسوون ذلك كله، فجعلوا من تاريخ الأدب أساساً مُقدّماً، وجاء النص تابعاً مؤخراً، ثم زادوا طلابهم مذكرات جمعت ما تفرق، وأوجزت ما أطالوه وفصّلوه.

وبهذا صار الأدب ذيلاً، وتاريخ الأدب رأساً، وهو ما أفقد الطلاب التذوق للنص المتنقى، وأحال الدراسة الأدبية كلها إلى قواعد جافة؛ في النص تفتقت يُذهب ببرونق المعاني، واتصال الأفكار، وفي تاريخ الأدب تلقين يُحمل النفوس، ويُكَدِّ الأذهان.

وتاريخ الأدب - في موضوعه - هو البحث في أحوال الأدب عبر عصوره وأطواره، ورصد ما أثر فيه بالتطور أو التغير أو الاستحداث، والكشف عن العوامل التي بعثته على نحو تميّز في مبانيه ومعانيه، أو في فنونه وموضوعاته وأجناسه، وما اعتبره في بيئات وأزمنة لها خصوصيات سياسية، أو ثقافية وحضاروية، أو طبيعية، أو اجتماعية. مع الإمام بحث الأدباء المعالم الذين وجهوا الأدب، وقادوا تطوره، وأثروا فيه على نحو تميّز كمسلم بن الوليد، وأبي تمام، وابن الرومي، والمتنبي، وأبي العلاء المعري، وفي العصر الحديث كان لميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي وشعراء المهاجر تأثير في الشعر عظيم. وبهذا يكون تاريخ الأدب شاملًا دراسة الأدباء وترجمتهم ونقد ناجهم، كما يشمل الحياة الأدبية في ظواهرها، ومعالجتها في كل طور من أطوارها، أو عصر من عصورها، أو فن من فنونها. وهذا كله لا يرصد إلا بالنص الأدبي الكاشف عن الظواهر، والأحداث، والتطورات، وهو ما يفرض تقديم النص في كل مبحث، أو دراسة أدبية.

دينية، وغيرها من أحوال اجتماعية، وعوامل تاريخية، تلك الاتجاهات التي تفسّر كثيراً من الظواهر الأدبية، وتردها إلى بواطنها، أو تجمع حولها طبقة من الأدباء هم ناجها المتميّزون بها. وهذا كله يقيم من النصوص بناءً مُؤلَّفاً، في طوائف موصولة بأسبابها. ومثال ذلك ما ترخر به نصوص الشعر السياسي في العصر الأموي من اقتباس، وتضمين لتقوى حجة كل حزب، وتدعم دعواه في مواجهة خصمه، وما شاع منذ القرن الخامس بالأندلس من رثاء الدول والممالك بعد سقوطها في يد النصارى، وضعف الأفكار في الشعر زمن الأتراك العثمانيين بالشرق.

وتلك نماذج وأمثلة لما يعرضه المدرس، وهو يتناول النصوص في درسها على ما فصلناه في موضعه؛ تمهدًا لخطوة تالية في تاريخ الأدب.

4 - وبعد أن ينتهي المدرس من تدريس مجموعة من النصوص يراها ممثلة لاتجاه معين، أو كاشفة لظاهرة مرموقة، تكون قد تجمعت لديه طائفة من الأحكام الأدبية النقدية كالتي ذكرناها فيما سبق، وهنا يجدره أن يفرد حصة ينسق فيها ما تفرق من دروس الأدب، ويصوغ حقائق الأدب صياغة منطقية، كأن يعرض للفنون الشعرية التي تناولها الشعراء، ويذكر قديمها ومستحدثتها، والعوامل المؤثرة في قرائص الشعراء، ومدى تصوير هذا الشعر لبيارات الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية والدينية، وطوائف الشعراء أو طبقاتهم وقد اجتمعوا على حذو معين، وأحياناً يذكر المدرس ما طرأ على الأوزان العروضية كالمزدوجات والمسمطات والدوبيties.

ويهذا يكون تاريخ الأدب تابعاً للدراسة النصية، مؤسساً على ما استقر بين أيدي الطالب، وقد تهيئوا له في درسهم للنصوص.

5 - من المفيد أن يعنى المدرس بتنظيم عناصر موضوع تاريخ الأدب بمشاركة طلابه، ويشتبها على السبورة موجزة واضحة، ثم يدلّهم على المراجع الموسعة في دراسة الموضوع، لمن يتطلع إلى الاستزادة منه، واستقصاء جوانبه.

ويعارض فكرية يجد فيها ألواناً ومنازع شتى، بل يعثر من خلالها على مثيله التي تستوي على سوقها في سن الحداثة.

4 - ومن الناحية العلمية، فإن تاريخ العلوم - وهو شاغل علماء عصرنا - يفرض علينا تدريب التلاميذ على طريقة جمع الظواهر، والتأصيل لها، ورصد المعالم والتأليف بينها في أطر متجانسة، وتلمس الأسباب، والوقوف على العلل المفسرة للواقع في حياتنا الفكرية. فلا ندع حياتنا الأدبية تجول بيننا إلا وأزمتها في أيدينا، وأسرارها صوب أبصارنا، وملء بصائرنا.

5 - وتعويد الطالب البحث على أسس من الرصد للواقع، واستقراء النصوص، وجمع الأشياء والنظائر، والاستنباط الرصين المستند على مقدمات صحيحة.

طريقة تدريس تاريخ الأدب:

وكما أسلفنا القول، فالآدب قاعدة تاريخ الأدب، لهذا كان الاعتماد على النص جوهر عمل المدرس وركيزة، وطريقاً يسلكه الطالب في دراسته تاريخ الأدب.

1 - تجمّع النصوص جمّعاً انتقائياً هادفاً، وفق موضوع الدراسة التاريخية، وتعرض من جميع جوانبها خاصة ما يتعلّق بالخصائص الفنية، والظواهر الأدبية اللافتة للدارس؛ كشيوخ البديع في شر ابن العميد وأشياعه في القرن الرابع، وترجّع الغزل في شعر المتنبي عن سائر أغراضه، وتأثير الأدب الفارسي في الآدب العربي كالذى ترجمه ابن المقفع، وما نظمه الشعراء من ذوي اللسانين.

2 - العناية في دراسة النصوص بما تفصّح عنه من مؤثرات في العمل الأدبي، كاقتراب الشام من بادية الحجاز وأثر ذلك في آدب هذا الإقليم، وشيوخ الغناء والترف في المدينة وأثرهما في الآدب زمان الأمويين وأسباب ذلك سياسياً واجتماعياً، وتفشي الغزل بالذكر وبواطن ذلك، وانتشار شعر المجون زمان الديليات العباسية وأسبابه.

3 - توجيه التلاميذ نحو ما تفيض به النصوص من اتجاهات سياسية أو

ثالثاً - الترجم الأدبية:

وتسيير خطوات درس الترجم على منهج هذا تفصيله وبيانه:

1 - يقدم المدرس لموضوع الترجمة بما يهوي، أذهان الطلاب، ويجعلهم يستحضرون أطراف الترجمة من نصوص صاحبها، وما كشفت عنه من أمور في الفن الأدبي، وأحوال العصر، والأحداث التي جرت موصولة بالمتلجم. كأن يسألهم مثلاً في ترجمة الجاحظ - وقد درسوا له نصاً في وصف الكتاب - عن خصائص أسلوبه، وأهم مؤلفاته، وعن عصره، وتأثير الثقافات الوافية على تكوينه العلمي، وغير ذلك مما عرفه الطالب في حصة النصوص. وهذا استحضار للمعلومات السابقة.

2 - ثم يبدأ المدرس في التعريف بصاحب الترجمة منطلاقاً من المعلوم للطالب إلى المجهول أو الجديد على معرفة، فيتحدث عن عصره، وموالده، ووفاته، ونسبة ثم ينتقل إلى ثقافته وفق ما شاع في زمانه، وأبرز ما تعرض له في حياته؛ كالعلاقة بين المتنبي وسيف الدولة ثم انصرامها، وما جرّته عليه من متاعب، وكالأسر في حياة أبي فراس وما قاله في رومياته، وكالمناظرة التي جرت بين بديع الزمان والخوارزمي، وأثارها. كما يعرض لفنه الأدبي الذي عُرف به أكثر من غيره؛ كالهجاء عند الحطيئة، والغزل عند عمر بن أبي ربعة، والمدح والوصف عند البحترى؛ والسمات التي تميز بها في أدبه كالغوص وراء المعاني وتوليد الأفكار عند ابن الرومي، والإغراب في المعاني والألفاظ عند المتنبي، والاتجاه الفلسفى في شعر المعري. ولا بأس من عرض بعض آراء النقاد التي ذكروها في كتبهم عن الأديب ناثراً أو شاعراً كالذى قاله الأمدي في البحترى وأبي تمام، وما قاله علي بن عبد العزيز الجرجاني في المتنبي، وما قاله العقاد في ابن الرومي، وما قاله شوقي ضيف في نثر الصاحب بن عباد، ومقامات الهمذاني، ورسائل الصابى.

والطريقة الإخبارية أو الإلقاء هي الغالبة - عادة - في دروس الترجم، مع ما يتخللها من المناقشة والاستنباط بين المدرس وطلابه، كلما سنت فرصة لذلك، خاصة عند تقرير الحقائق المستنبطة من سيرة الأديب، والتي يرتبها المدرس على السبورة ترتيباً نوعياً (شخصه - عصره - بيته - أدبه وخصائصه الفنية...) مع مراعاةربط بين هذه العناصر ربطاً محكماً قائماً على التأثير والتأثر بين السابق واللاحق.

وكما درسنا النصوص الأدبية باعتبارها نتاجاً لأعلام متميزين، وصورة أدبية لعصور وأطوار عاشها الأدباء، وعكسوها فيما أنثوه - درسنا تاريخ الأدب لشمر النصوص بين يديه خصائص مجموعة، ومدارس أدبية ومذاهب فنية، إلى كثير من الحقائق الثابتة بالتأمل الشامل، والاستقراء المستوفي شروطه.

ثم جاءت الترجم الأدبية - وهي من باب التاريخ - لتكميل حلقة الدراسة الأدبية بعناصرها الثلاثة: الأدب، وتاريخه، وأعلامه، ويكون ذلك بتصفح حياة هؤلاء الأدباء للوقوف على عوامل نبوغهم، والعوامل التي أثرت في أدبهم، والفنون الأدبية التي أجادوها وعرفوا بها، ومنازلهم في عصورهم، وتأثيرهم فيمن خلفهم. كما نتعرف مصنفاتهم من دواوين أو كتب في موضوعات نقدية أو تاريخية أو أدبية، وغيرها مما يضيئ جوانب الأدب، ويعلي ذكره بين أيدي الدارسين. لذلك كانت الترجم قرينة الدرس الأدبي، واستكمالاً لأحد عناصره.

كما تمكّن دراسة ترجم الأدباء الطلاب من التدريب على أساليب النقد الفني؛ بغية الوقوف على مكونات الأديب النفسية، وقدراته الفنية، ومهاراته في تصوير الحياة التي خالطتها. وتنسخ الترجم في معارف الطلاب فيدركون العوامل المطورة للأدب، المؤثرة في بعشه على نحو متميز، كالعوامل السياسية، والاجتماعية، والطبيعية، والمذاهب الدينية؛ وهو ما يجعل الطالب قادراً على التعليل، ورد الظواهر إلى أسبابها، والبصر بما يبعث على ازدهار الأدب أو انحطاطه.

ولدراسة ترجمة أديب ما ينبغي عرض النصوص الكاشفة لفنه وأحواله، وهذا ما سلكه القدماء والمحدثون في ترجمتهم، كابن سلام الجمحي في طبقاته، وابن قتيبة في كتاب «الشعر والشعراء»، وابن المعتر في «طبقات الشعراء»، وأبي بكر الصولي في «كتاب الأوراق»، والبانغزري، والعماد الأصفهاني فيمن ترجموهم، ومن المحدثين طه حسين في كتابه «مع المتنبي»، والعقاد في كتابه «ابن الرومي»، والجامر في كتابه «فارسبني حمدان».

القصر للعماد الأصفهاني، وغيرها وفير عظيم النفع للمدرس والطالب.
6 - يملي المدرس على طلابه أسلمة عن الترجمة تغطي كل جوانبها، وتتنوع وفق تنوع عناصرها، وتؤجل الإجابات ليقوموا بها في منازلهم أو في المكتبة، ثم يستمع المدرس إلى بعض هذه الإجابات في حصة أخرى ويقومها، ويوجّه أصحابها.

رابعاً - البلاغة:

إذا كان الأدب فن القول الجميل شرعاً ونثراً، فإن البلاغة دعامة التي توسي الأفكار بأسباب القوة والتمكن من النقوس، فتبعد على الإعجاب المصاحب للمعاني، أو الحزن المبثوث في ثياب العبارات، وتنقل مشاعر الأديب وهو يعني تجربته مما لا تستطيعه اللغة المجردة. وبهذا تكون البلاغة ضرورة فنية لفهم الأدب وتدوّقه، والوقوف على خصائصه ومواطن الجمال فيه، والتعرف على أسرار هذا الجمال، وأسباب سيطرته على النقوس.

والبلاغة من الجانب التعليمي، تتمي التذوق الفني للأدب لدى الطلاب، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها بل يغوصون وراء الصياغة وما تشره في النفس من مشاعر وأحساس متنوعة، وهو ما يوقفهم على أخص ما يميز الأدب الجيد من غيره، ويمكنهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إن هم قصدوه، ويقدّرهم على نقد الأدب والتمييز بين الأدباء.

البلاغة والنص الأدبي:

جرى بعض المدرسين على تدريس البلاغة بعيداً عن النص الأدبي الذي هو عشها ومرتعن جمالها، فيلجأون إلى أمثلة مصطنعة مبتورة يعيّنون فيها الفنون البلاغية، ويملون على الطلاب تعريفات تحدد أركان كل مصطلح، وتذكر أنواعه. فالسجع توافق الفواصل على حرف واحد، والطباق هو الجمع بين الشيء وضده، وللتشبّه أربعة أركان هي المشبه والمشبه به وأداة التشبّه ووجه الشبه، وهكذا عُرفت البلاغة قواعد وأقساماً وتعريفات لا تعرف إلى التذوق الجمالي طريقاً. ثم إن هؤلاء المدرسين حين يقصدون فنون البلاغة في النص الأدبي المقرر لا يبعدون كثيراً عما ألغوه في درس البلاغة، فيعيّنون

3 - يعرض المدرس مزيداً من النصوص التي تكشف عما أثبته للمترجم من حقائق، وعليه في هذه النصوص أن يعالجها بالتحليل والنقد، والاستنباط المؤسس على الملاحظة وتأمل مبانيها ومعاناتها، وفي هذه الخطوة ينشط عمل الطالب بتوجيه المدرس. والفرق بين هذه الخطوة وسابقتها، أن الخطوة السابقة معتمدة على ما درسه الطلاب للأديب من نصوص، وهذه الخطوة الجديدة تؤكد على ما سبق، وتوسيع دائرة الملاحظة، وتفسح للاستقراء أن يتتأكد وتطرد عناصره. فهما خطوتان متكمالتان. كما يجب أن تتبع هذه النصوص المختارة على نحو ما نلاحظه في الكتب المدرسية، حتى تشمل كل جوانب الأديب أو أكثرها، وتعبر عن خصائصه الفنية.

4 - يعمد المدرس إلى الربط بين الأدباء المتماثلين في مذهبهم الفني؛ إقامة للمدارس أو المذاهب الأدبية التي هي غاية نقصدها؛ حتى لا تبقى النصوص مبعثرة بلا رابط يجمعها، وحتى نقيم من الأدباء جماعات وزمرة متشابهة في الأصول الأدبية. وقد فطن ابن سلام إلى ذلك في «طبقات فحول الشعراء» عندما جمع كل أربعة شعراء متماثلين متكافئين في طبقة، وفي مناهجنا مثل ذلك، وعليه يجري المدرسوون، عندما جعلوا مدارس التشر أربع : مدرسة ابن المقفع، والجاحظ، وابن العميد، والقاضي الفاضل. ثم أقاموا للشعر ثلاث بياتات متميزة بخصائص فنية، فيبيئة العراق، وفيبيئة الشام، وفيبيئة الحجاز، وشعراؤها موسومون بها. لذلك يجب على المدرس أن يوازن بين الأديب موضوع الترجمة وأقرانه في مذهبه، ثم يسلكه في مذهبهم؛ لينمو البناء الأدبي بين أيدي الطلاب، وفي نفوسهم على قواعد متينة واضحة متسقة.

5 - أخيراً يعلن المدرس عن بعض المصادر المتوسعة في ترجمة الأديب، وذلك لتمكين بعض الطلاب الموهوبين من الرجوع إلى المكتبة، والتلوّن في جمع المعلومات أو حفز من يتطلع إلى الاستزادة من سيرة أحد الأدباء أن يجد بغيته في المطولات. وهي كثيرة يجدر بالمدرسين أن يلّموا بمادتها ليفيضوا على طلابهم من بطونها. ومن هذه الكتب غير ما ذكر سابقاً، معجم الأدباء لياقوت الحموي، ووفيات الأعيان لابن خلكان، والوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، وفوات الوفيات لابن شاكر الكتبى، وخريدة

أنواع البيان في النص، وفنون البديع الظاهرة في العبارات، ويشيرون إلى جوانب من علم المعاني كالإنشاء وغرضه البلاغي، ويكتفون بهذا التعيين الحاصل لأنواع البلاغية في النص.

كان ذلك شائعاً في عقود مضت، ثم أضحت اليوم غريباً مستهجناً يتحاشاه المدرسون فيما يقدمونه لطلابهم في دروس البلاغة والنصوص الأدبية.

إن الطريقة المثلثى لإطلاع الطلاب على الأثر البلاغي في الأعمال الأدبية، وتمرسهم باستعماله على نهج البلاء هو دراسة النص الأدبى دراسة جمالية، تفهم أفكاره وتناقش معانيه وتدرك مجازاته، وتحلل الصيغة البلاغية، ويسازن بينها وبين غيرها في معناها بغير مجاز؛ ليدرك الطالب سر الفن البلاغي في المعنى . ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿مَّنْ كَلَّ حَجَّةً أَنْبَثَتْ سَيِّعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ شَبَلَةٍ مَائِةً حَجَّةً وَاللَّهُ يَعْلَمُ لَمْ يَشَاءْ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلَيْهِ﴾ .

يناقش المدرس طلابه في المعاني، والتشبيه، وأثره في تمكين حب الإنفاق في النفوس.

- فيم يكون الإنفاق في سبيل الله؟ في طاعة الله كالجهاد والصدقات.
- متى تُنبت الحبة سنابل وحباً؟ إذا بذررت في أرض طيبة وأصابها الماء.
- ما العلاقة بين الإنفاق في سبيل الله والحبة المباركة؟ الأعمال الصالحة ومنها الإنفاق في سبيل الله ينميه الله عزوجل لأصحابها كما يُنمى الزرع لمن بذره في الأرض الطيبة.

- كيف رغب الله عزوجل في الإنفاق؟ بتصویر المنافقين في إيداعهم المال عند ربهم، بحبة أودعت أرضاً طيبة، فكان العائد مباركاً أضعافاً مضاعفة، ثم جاء التذليل مُطْمِئناً فيما لا يُحَدّ من إفضال الله على المنافقين.

وبعد هذا التحليل للمعنى، الموضح للتمثيل في الآية، يجد المدرس طلابه على وعي بهذا التشبيه الذي مكن للمعنى في نفوسهم، ولن يكون المصطلح البلاغي مفاجأة لهم أو بعيداً عن مداركهم.

فإذا قلنا في معنى الآية: إن المنافقين أموالهم في سبيل الله يضاعف الله الثواب لهم، وبارك في أموالهم، وفيه يغضب عليهم من واسع فضله أضعف ما أنفقوا، فإننا لا نشعر بقوة المعنى وعظميّ أثره في النفس، كما نقف عليه فيما مثلت به الآية الكريمة من العجب في قلتها، وعظميّ نتاجها، ووفرة عطائهما لمن حولها، كل ذلك وهي حبة واحدة نراها ضئيلة لكن وراءها فيض غير محدود. وهو ما انتقل بالتمثيل إلى الإنفاق فأثره. ويمثل هذا التناول الأدبي البلاغي تدرس فنون البلاغة بالاعتماد على التذوق، واتخاذ النص سبيلاً إلى ذلك، إذ البلاغة والأدب رفيقان لا ينفصلان، وفصلهما عن بعضهما يفقد الأدب رونقه وجماله، ويحرم البلاغة منابتها التي تدرك في رياضها.

أسس الدراسة البلاغية:

ويعد أن مثلكما تدرّس البلاغة على هدى من الروائع الأدبية، يجدر بالمدرب أن يضع نصب عينيه بعض المبادئ والأسس التي تعينه في عمله، وتوجهه في تدرّس البلاغة، والوصول بطلابه إلى إدراك أسرار هذا الفن في الأدب.

1 - حقيقة البلاغة:

عُرفت البلاغة بأنها كلّ ما تُبلغُ به المعنى قلب السامع، فتُمكّنه في نفسه كتمكّنه في نفسه، مع صورة مقبولة، ومعرض حسن، وهي كذلك إيصال المعنى وتحسين اللفظ. فالبلاغة بهذا المفهوم معنية بالمعاني وصيغها التي تسكن القلوب في أجمل صورة، وأقوى تمكّن. لذلك لا يستغني الأدب عن الفن البلاغي الذي يعطيه التأثير والقدرة، بل لا يُسمّي الكلام أدباً إلا برعاية مقتضى الحال، ونقل الحقيقة المبتدلة إلى مجاز يلفت السوجدان نحوها، وجناس يوقف عند المشابه لفظاً مختلفاً معنى، وطبقاً يميز بين الأصداء، وهذه وغيرها من الفنون البلاغية وسائل يبلغ بها الكلامُ النفوس، وهو مقصد الأدباء الذي نسعى إلى كشفه والوقوف عليه في نتاجهم شرعاً ونثراً.

2 - البلاغة والنقد في الأدب:

إذا كانت البلاغة للأدب لازمة للمعاني وصيغها، فإن النقد يمكن من

4 - التدريب البلاغي :

إن دروس البلاغة لا تؤتي أكلها بغير تدريب الطلاب تدريباً كافياً شفوياً وتحريرياً، وكما ألمحنا إلى ذلك في دروس النصوص الأدبية، فإن النص يُقرأ وتفهم معانيه، وتدرك أفكاره الرئيسية والجزئية قبل التأمل في بلاغته وتعيينها.

ويفرد المدرس لهذا التدريب وقتاً أو حصة، وبنوع اتجاهاته :

أ - فيقرأ الطلاب فصولاً من نقد القدماء والمحدثين، ليطلعوا على نماذج يحتذونها، على أن تخثار لهم بعناية حتى لا تصعب على مداركهم، أو تكون نماذج مردودة.

ب - ويعرض المدرس تعبيرات كثيرة عن معنى واحد، ويسأل الطلاب الموازنة بينها في الأفكار والصور ونحو التعبير، ويحسن بالمدرس أن يعين طلابه بالسؤال الموجه للإجابة، والمناقشة التي تلفتهم نحو الفن البلاغي .

ج - أو يطلب المدرس طلبه أن يختاروا الإجابة الصحيحة من إجابات متعددة عن سؤال في صورة بلاغية أو فكرة في عبارة أو محسن بديعي ..

د - أو يسألهم أن يصوغوا تعبيراً في نص أدبي صياغة بلاغية معينة كأن يكون التعبير تشبيهاً فيجعلونه استعارة، أو يكون الأسلوب خبراً فيغيرونه إثنائياً.

ه - أو يقف بهم عند صور بلاغية، ويطالهم الكشف عن أثر الفن البلاغي في المعنى وهذا كله مفيد للطالب إذا جرى من خلال النص الأدبي، بعيداً عن الأمثلة المبتورة المصنوعة. وللمدرسين في هذه التدريبات اجتهادات طيبة، ومن الأمور المحمودة لهم التدرج بالطالب في ذلك وفق مرحلته التعليمية، فيأخذون بيده منذ المرحلة الابتدائية، ويترقون به حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهم في كل مرحلة يهدّبون الذوق الأدبي، ويدعون الإحساس الجمالي على حسب قدرة الطالب ورصيده اللغوي .

5 - توظيف البلاغة الدارجة :

ولا حرج في توظيف العبارات والتركيب الجاري في حياتنا ومعاملاتنا بلغتنا الدارجة، لتكون تمهيداً لفهم الفنون البلاغية، وتقريراً لقوتها وأثرها في

تحليل الأدب ومعرفة ما فيه من قوة أو ضعف، والتمييز بين تجارب الأدباء وخبراتهم، واكتشاف الوظيفة الانفعالية والرمزية للغة في الأعمال الأدبية، والفرق بين الاستعمال الرمزي والاستعمال الانفعالي للغة، أن الأول هو تقرير القضايا وتنظيمها وتوصيلها للأخرين، أما الثاني فيستعمل الكلمات بقصد التعبير عن الإحساسات أو المشاعر والمواضف العاطفية والنفسية.

فالنقد بهذا المعنى يحلل ويحكم ويقوم الأدب في ضوء الحقائق البلاغية . وعلى ذلك فالأدب والبلاغة والنقد بينها علاقة وثيقة؛ فالأدبي يتبع في ضوء البلاغة . وفنونها المعينة له على صياغة أفكاره وإبراز انفعالاته النفسية، والنقد يتناول هذا النتاج بالموازنة والتحليل وتسلیط المعايير البلاغية عليه ليضعه في الحكم المناسب لمقوماته الأدبية البلاغية . أما البلاغة فهي بين الأديب والنقد، يجوز بها الأول فيما ينشئه، ويحكمها الثاني فيما يقومه .

3 - الترابط بين الوحدات البلاغية :

والمقصود بالوحدة البلاغية مجموعة من الموضوعات تتحدد غاياتها وتتقارب آثارها . وهذا قريب من تقسيم البلاغة إلى ثلاثة علوم، المعاني والبيان والبديع، وكل علم منها توافق مباحثه فيما تهدف إليه، فعلم المعاني يُحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى، وعلم البيان يحترز به عن التعقيد المعنوي، وعلم البديع يراد به تحسين الكلام . لكن الوحدات التي نعنيها أخص من هذا التقسيم، ففي علم البديع مثلاً محسنات معنية كاللتورية والطباق والمقابلة ومراعاة النظير، ومحسنات لفظية كالجناس والسجع والإذداج، كما نجد في علم البيان أن التشبيه والاستعارة يمثلان وحدة من جهة اعتمادهما على المشابهة بين طرفيين، وفي علم المعاني أساليب طلبية كالأمر والنهي والاستفهام . فإذا اتجه المدرس إلى الجمع بين موضوعات كل وحدة كان ذلك أدعى إلى وضوح أسرارها البلاغية، وبيان ما اجتمعت عليه، خدمة للنص الأدبي، وهو ما يعين على النقد الأدبي وكذلك التأليف بين العبارات . فالسجع والإذداج يعليان الموسقا في النص، والثاني أرفع شأناً وأجل تأثيراً من الأول، والتشبيه والاستعارة يقويان المشبه بما ينتقل إليه من صفات المشبه به، والاستعارة أعظم في ذلك وأقوى تأثيراً، وهكذا في كل وحدة خاصة الأساليب وأنواعها وعناصرها .

النفوس. فمن التشبيه قولهنا «أبيض كيف الحليب» و«ولد زي الشيطان» ومن الاستعارة قولهنا «فلان طار بالسيارة» و«فلان غارق في العمل» ومن الكنایات قوله «وجهه أصفر وعينه حمراء» و«فلان رأسه كاسح». وإن التمهيد بمثل هذه العبارات يؤلف بين الطالب والبلاغة، فلا ينظر إليها على أنها شيء غريب على لغته، بل يراها مستعملة مألوفة على السنة الناطقين بالعربية ولهجاتها الفصيحة والعامية الدارجة.

6 - رحابة الدراسة البلاغية:

النص الأدبي مجموعة عناصر متكاملة، فيه فكرة أو خاطرة، تحرك عاطفة الأديب وتلونها بلون يناسبها، ثم يشور الخيال ليرسم صورة هذه الفكرة بعبارات مؤلفة تأليفاً فنياً خاصاً. وإن هذه الحلقات المتتابعة وما يصاحبها من رمز وإيحاء وتقدير وتلميح وغيرها جديرة بالنظر إليها مجتمعة في الدراسة البلاغية، فلا نقف عند صورة جزئية، أو جملة أو بيت شعر، بل نفسح النظرة البلاغية النقدية لنلم بأطراف العمل الأدبي وما خالله من متفرقات بلاغية لا تدرك قيمتها إلا بجمعها أو بالنظرة الشاملة إليها. وتلك تقع على عاتق المدرس وهو يقود طلابه نحو التذوق الجمالي في النص وفق خطوات واضحة في نفسه. إن النص الأدبي كالإنسان لا يُعرف ببعضه، ولا يحكم عليه بجانب من جوانبه المكونة لشخصيته.

خذ مثلاً قصيدة أبي تمام في فتح عموريّة وهي من مقررات السنة الثانية الثانوية، وأولها:

في حده الحد بين العجد واللعب
أصدق أنباء من الكتب
بيض الصفائح لا سود الصحائف في
متونهن جلاء الشك والريب
بين الخمسين لا في السبعة الشهب
والعلم في شهب الأرماح لامعة
صاغوه من زخرف فيها ومن كذب
أين الرواية؟ بل أين النجوم وما
تَخْرَصَّا وأحاديشاً ملقة
نجد أنها أمام صورة ممتدة موصولة الأطراف، مكوناتها في البيت الأول
استعارة مكنية (السيف أصدق أنباء)، وجناس (حده الحد)، وطبق (الجد
واللعب) ثم قصران في البيت الثاني (بيض الصفائح لا سود الصحائف)

و(في متونهن جلاء) الأول بلا، والثاني في تقديم الجار والمجرور، ومقابلة (بيض الصفائح لا سود الصحائف)، وجناس ناقص (صفائح وصحائف) وفي البيت الثالث استعارة (شهب الأرماح)... وتطيل الشرح إذا تعقينا رصد تلك الفنون البلاغية. لكن مثل هذا الحشد الجاف للمصطلحات البلاغية يفقد الآيات وحدة الصياغة البلاغية، المتصلة بوحدة الفكرة، واتساق الخيال الشعري، الأمر الذي لا يفيد منه الطالب شيئاً، ولا يُبين عن جمال، ولا يُنمّي ذوقاً. فلننخفض من سيطرة المصطلح، ولنُتعلّم التذوق الجمالي للأفكار. جبذا لو طغى بالطلاب في هذه الآيات بلا ترتيب: (فالقوله لسان صدق لا يخادع، وهي وحدها تزيل كل تمويه، وتظهر الحقيقة في ميادين القتال، خبرها تسطره السيف، وتعلنه أسنة الرماح، أما أقوال المنجمين وكتبهم فلعب وخداع، يملئون النفوس بالشك والريب، ويسبون إلى النجوم أقوالاً كاذبة هي عنها غافلة، وإنهم يحاولون إحكام خداعهم وكذبهم بزخرفة الأقاويل وتلفيق الأحاديث وهي في حقيقتها (لا وجود لها). وبعد هذا العرض المستوعب للفنون البلاغية يسأل المدرس تلاميذه:

- ما الصورة التي رسمها الشاعر للسيف والرمي؟
- كيف سخر الشاعر من المنجمين ورواياتهم؟
- بم وصف الشاعر كذب المنجمين وأحاديثهم الملفقة؟
- كيف أعادت المجانسة والمقابلة المعنى على الظهور في الآيات؟

وتستمر الأسئلة والمناقشة في كل وحدة ثم في النص كله على هذا النمط الرب الذي لا يضع المصطلح مقدماً، ولا يقف أمام تراكيب الصيغ البلاغية ليقيس عليها، ولا ينظر إلى الصور الجزئية إلا في إطار الفكرة الأساسية التي تعمّ وحدات النص على تنوعها، والإحاطة بالمؤثرات الاجتماعية والنفسية التي شكلتها على نحو معين.

المهم أن يحسّ المعلم بما وراء المعايير والصيغ البلاغية، وليس المهم حفظ الصيغ والقياس عليها، وتحليل المعايير وترديدها، فيوسع من نظرته إلى الاستعارات في النص ليقف على دورها في إخراج الفكرة أعظم وأفسح مما هي عليه في الواقع، ويرى التشبيهات المفرقة في النص توضيحاً وإعلاه

لصورة المشبه في نفس القارئ، ثم لا تكون المحسنات الديعية وفقاً على الموسيقا في أكثرها بل مؤدية وظيفة في المعاني. وبهذا التناول الرحيب يتذوق الطالب البلاغة نبعاً متذفلاً في جوانب النص الأدبي.

7 - البلاغة وفروع اللغة العربية:

يجب على المدرس أن يقف مع طلابه في حصة يخصصها لتأكيد ما تجمع لديهم من الفنون البلاغية في ثنياً الاهتمام بالنص الأدبي، يشرح فيها المصطلحات، ويفرق بين أنواعها مستشهدًا بما خالطه الطلاب في حرص الأدب. ولا يخشى عليهم الحرمان من التذوق البلاغي، فقد تمرسوا به في رحابة النص، وما عمله في هذه الحصة سوى جمع ما تفرق، وتقين ما تذوقوه طعاماً أدبياً سائغاً.

ولا ينبغي التوهم بأن البلاغة بعدما ظهرت في حرص بعينها، أو تلتمس في حصة الأدب بمعزل عن فروع اللغة كالقراءة والتعبير والإملاء وكذا الخط، فهذا ما يتعارض مع قولنا بضرورة إفساح المجال للذوق أن يتمرس بالعيون، ويقف على الأسرار الباعثة الإعجاب في النفس. وما القراءة إلا قطع متنقة صالحة لإنماء الذوق، وإرهاق الحس. وفي الإملاء تطل على الطالب عبارات معججة، تستشرف نفسه العثور على أسرارها، فلا يحرمه المدرس من ذلك قبل الإملاء أو بعده. كما نجد في نماذج الخط عبارات مأثورة، يحفظها بعض الطلاب إعجاباً بها لأنها من القلايد، وهي مصوغة بعنابة تلفت الطالب إلى جمالها. أما التعبير فهو درس تطبيقي يحاول فيه الطالب أن يتألق برصيده اللغوي والفكري في إطار بلاغي محكم. فضلاً عن جماعات النشاط المدرسي، وما تعج به من مناشط تفسح للطالب مجال الممارسة اللغوية، والإبداع البلاغي، كجماعات الخطابة، والصحافة، والإذاعة. وبهذا لا يكون الدرس البلاغي حكراً على فرع بعينه، أو محصوراً في حصة بذاتها.

طريقة تدريس البلاغة:

وبعدما سبق تبقى الخطوات التي يتبعها المدرس في حصة البلاغة، وهي

لا تخرج عما فصلناه في دراسة النص الأدبي سواء في حصة النصوص أم في حصة البلاغة، تلك الحصة التي أزعجت بعض المشرعين للتعميم مقرراته ومناهجه، فأرادوا إخفاءها حتى يجرروا المدرسين على التخلص عن الأقىسة البلاغية بقوانيتها ومصطلحاتها العلمية البحتة، واتخاذ التذوق الأدبي سبيلاً للدراسة البلاغية في حرص النصوص، وما ذرّوا أنهم بهذا كانوا كالمستجير من الرمضاء بالنار. فقد انزوت البلاغة في ثنياً الاهتمام بالنص الأدبي، وضاق مجال تدريسها في المراحل التي لا تفي نصوصها بما يمكن المدرس من العثور على نماذجه كما في أدب الجاهلية بالسنة الأولى بالمرحلة الثانوية، ففضلاً عن أن الطالب بحاجة إلى معرفة الفنون البلاغية بذوقه وحسه. فهو إلى جانب ذلك مطالب بمعرفة المصطلحات وأقسامها، والقوارق التي تميز بينها خاصة في القسم الأدبي وشعب اللغة العربية بالمعاهد المتوسطة، حتى إذا درس بالجامعة لا يفاجأ بما لم يتهيأ له.

وخير الأمور أوسطها، ففي دروس الأدب مجال رحب للدراسة البلاغية، وفي حصة البلاغة تحديد ما تفرق في رحاب الأدب، وجمع الفنون البلاغية في وحدات متالفة منظمة العرض مبوبة الأنواع، كل ذلك في رحاب الالتزام بالنصوص والعيون المختارة، بعيداً عن الأمثلة المصنوعة والجمل المبتورة.

وللمدرسين في حصة البلاغة مهارات كثيرة، وطرائق متنوعة تتحدد في خطوات متسلقة:

- 1 - يعرض بعض النصوص المعدّة لدراسة فن بلاغي، أو وحدة بلاغية.
- 2 - تقرأ هذه النصوص، ويشرح معناها كما في دروس الأدب.
- 3 - يعود المدرس ليناقش الطلاب في الأمثلة موضوع الفن البلاغي، مراعياً العناية بالكشف عن النواحي الجمالية، وأثر ذلك في قوة المعنى وتمكينه في النفس. كما يستعين بما يقرب الطلاب من إدراك الفن البلاغي وتأثيره، كأن يقابل البلاغة في اللغة الدارجة بما اختاره من أمثلة أدبية، ويوازن بين التعبير البلاغي وغيره في معناه بغير فن بلاغي.محاولاً في كل ذلك أن يathom طلابه في المناقشة والتذوق والاستنتاج، والابتعاد ما أمكنه عن طغيان شخصيته والاستئثار بما نرحب من الطالب في أن يدركه بنفسه.

٤ - وبعد أن يقف الطالب على الأسرار البلاغية في التعبير الأدبي، وتتأثر ذلك على المعاني، يعرّف المدرس بالمصطلح البلاغي الموضوع لهذا الفن، ولن يكون هذا التعريف حيئاً غريباً على أذواقهم، أو مبهماً فيما يسميه لهم.

٥ - ثم يعقب ذلك بأمثلة تطبيقية مما درسوه في النصوص القراءة، ويطالبهم بمجاراته فيما فعل، منها إياهم على البحث في محفوظاتهم القرآني والأدبي، أو تأليفهم عبارات من إنشائهم.

التدريب على الفنون البلاغية:

في دروس النصوص والبلاغة وكذا القراءة، يتعرف الطالب على أثر الفنون البلاغية في الارتفاع بالمعاني وتأثيرها في النقوس، والتمييز بين الأنواع البلاغية كالفرق بين التشبيه والاستعارة، والفرق بين المجاز اللغوي والمجاز المرسل والمجاز العقلي. ثم يكون التدريب فرصة طيبة للتطبيق، وتمرس الطلاب بالأساليب البلاغية ونقدتها.

وكما الحينا على الاتجاه نحو التذوق في تدريس البلاغة، نؤكد في التدريب على ضرورة الالتزام بذلك مع مراعاة ما يأتي :

١ - اتخاذ النصوص الأدبية محوراً للتطبيق والنقد واختبار الذوق والإحساس بالقيم الجمالية في الفن البلاغي، وألا تسيطر القواعد البلاغية على الأسئلة.

٢ - التوسيع فيتناول البلاغي للنصوص؛ وذلك بتنويع الأسئلة لتشمل الموازنة بين تركيب آخر، ونقد الصياغة نقداً معللاً، وتفحص موقع الألفاظ وتأثيرها في العبارة، والنظر في اتساق الصور البلاغية وتوافقها مع فكرة النص.

٣ - إفساح المجال في الأسئلة للأدب الإنساني بعد الأدب الوصفي، وذلك بتمكين الطالب من التعبير عن معنى ما بصيغة بلاغية معينة، كأن نسأله وصف الكتاب أو المذيع أو الهاتف، وقد نمد في التدريب خاصة في اختلاف الأساليب في نوع الوصف بين أدبي وعلمي.

٤ - اتخاذ الوحدات البلاغية أساساً للتدریب البلاغي حتى تتألف الفنون البلاغية زمراً في وجдан الطالب وإحساسه وتصوره، فنجتمع له السجع مع الاذواج والموازنة والترصيع^(١)، أو نجمع الأساليب الإنسانية في تدريب يشمل الأمر والنهي والاستفهام والتنمية والنداء.

نموذج للتدریب:

قال شاعر في وصف شمعة:

صباحاً وتشفي الناظرين بدايتها
ورشيقه بيضاء تطلع في الذجن
شابت ذوابتها أوان شبابها
واسود مفرقها أوان فنائتها

كالعين في طبقاتها ودموعها
ويماضها وسودها وضيائهما

أ - ما داء الشمعة؟ وكيف تشفي الناظرين؟

ب - ما المراد بالذوابات؟ وكيف شابت؟ ومتى تشيب؟ وما اسم هذا اللون البلاغي؟

ج - في الأبيات ألوان من المقابلة ومن مخالفة المعهود، ووضح ذلك.

د - كيف ساع شبيه الشمعة بالعين؟

(١) الاذواج هو تجانس اللفظين المتباينين نحو: من جد وجده ومن لج ولجه، أو هو توافق الموازنة بين تركيب آخر، ونقد الصياغة نقداً معللاً، وتفحص موقع الألفاظ وتأثيرها في الوزن نحو قوله تعالى: «وَاتَّقُوهُمَا الْكِبَرُ الشَّيْئَيْنِ» وَتَعْدِيَلُهُمَا الْقِسْرَاطُ الْمُشَتَّتَيْمُ. الفاصلتين في الوزن نحو قوله تعالى: «وَتَكَارُثُ تَفْصُوَتَهُمْ». والموازنة: تساوي الفاصلتين في الوزن دون التفعيلة كقوله تعالى: «وَتَكَارُثُ تَفْصُوَتَهُمْ وَتَرْكِيلُ بَطْوَعَتَهُمْ».

والترصيع: هو توازن الألفاظ مع توافق الأعجاز أو تقاريرها مثل قوله تعالى: «إِنَّ الْأَنْبَارَ لَيَهُمْ قَيْمَةٌ وَإِنَّ الْمَهَارَ لَيَهُمْ جَهَنَّمُ». وانظر في ذلك معجم البلاغة العربية لبدوي طبعة، وجواهر البلاغة لأحمد الهاشمي.

التربية الإسلامية

الدين الإسلامي في حياتنا:

يدرك المربيون مكانة الإسلام في حياتنا، وقيمه في نفوسنا ووجودنا، وخطره في سلوكنا جماعات وأفراداً، هم يدركون ذلك ويتمثلونه في نفوسهم، ويلمسونه في حياتهم، فلا تعوزهم المعرفة لأن دينهم الذي وقر في قلوبهم، وزادهم الموجه لسلوكهم، ثم كان تمرسهم بالتدريس مؤكداً ذلك كل في عملهم.

والشدة على درب التدريس محتاجون إلى معالم لخطواتهم، تهدىهم إلى أقوام السبل وأرشدها؛ لتنشأ ابنائنا على هدى القرآن وشريعة الإسلام،

﴿لَيَنْهَاكُمْ تَذَكَّرَةٌ وَّتَعِيَّهَا ذَرْنَ وَأَغِيَّثَهُ﴾^①.

- والمعلم الأول، هو العصر الذي نعيشه بتiarاته الصاحبة العنيفة، تمواج من حولنا الشبهات، ويستهدفنا الأعداء في ديننا، ولغتنا، وتاريخنا، وتعصف الأهواء بما اطمأن إليه القلوب، وتصطرب الرغبات والقيم، وتنازع الشهوات المثل بما يهزها هزاً عنيفاً. كل ذلك يعيشه التلاميذ، أو يتظارهم في قابل حياتهم، ولا ملجاً لهم إلا دينهم، يعصمهم من الزلل، ولا حصن يحفظ من العثار إلا ما يضيء به المدرسون قلوب تلاميذهم من كتاب الله، وما يبتونه في يقينهم من ثوابت دينية، ثم في سلوكهم وتفكيرهم، وقبولهم أو رفضهم.

- والمعلم الثاني، هو نعمة الدين التي لا يدرك فضلها إلا من يخالطها، ولا يقف على مكامنها إلا من تُبسط بين يديه في رفق يقنع، وأنة تطمئن، وتفصيل يعتمد القرآن نبراساً يقطع الشك باليقين. وتقع مسؤولية ذلك على جهات كثيرة كالمنزل، والمسجد، والإعلام، والمجتمع كل، إلا أن تراخي بعض هذه الجهات في الوسائل أفقدنا الغاية التي ننشد، وألقى على المدرس عبئاً مضاعفاً ثقيلاً. ثم إن طغيان الاتجاه المادي على القيم الروحية، واستشراء المذاهب الإلحادية، جعلا من التدين ملاداً آمناً تتواءز فيه المادة مع الروح، بلا استعلاء مفسد للحقيقة البشرية، ولا يجد فيه الإلحاد وكراً يعشش فيه ويفرخ.

- والمعلم الثالث، هو توظيف المدرسة في بناء الفرد والمجتمع بحيث يتالف الفرد مع قيم مجتمعه ومثله، ولا ينافقه في أعرافه ومقاداته، والسبيل الأمثل إلى ذلك هو إقامة الإطار التعليمي على أسس إسلامية، تعارف عليها الأفراد في ذواتهم، واطمأن إليها الأمة في مجموعها بلا منافرة أو مفارقة.

يجد الفرد في دينه الحنيف احتراماً لأدينته بكل مقوماتها، وتهذيباً لنوافعه وشهواته ورغائبه، وحفزاً لملكاته وقدراته على الانطلاق والإبداع. ثم إنه موصول بمن يراقبه في السر والعلن، وذلك خير وازع وأقوى رقيب، يستحوذ على الفرد فيما يقوم به تجاه ربه ونفسه ومجتمعه.

وينشط المجتمع في رحاب دينه وتعاليمه، وتنمو الأواصر بين أفراده، وتتجدد مشاكله الطريق إلى معالجتها بغير صراع، أو توزع الأفراد شيئاً متناحرة. فالإسلام يدعو إلى اجتماع المسلمين على قلب رجل واحد، ويتوعد من يسعى ليفرق الجماعة، ويبحث على التكافل الاجتماعي، ويوصي الجار بجاره، ويقرن الإيمان بالعمل الصالح، و يجعل الزكاة الركن الثالث للعقيدة، ويأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، ويستحب على التقوى وخشية الله، وهذه وغيرها في حقيقتها لبيات إلهية في البناء الإسلامي الذي لا تقوم أركانه إلا بالأخذ بها مجتمعة في الفرد والجماعة. فللفرد دعائم تجعله قيمة إنسانية ثرية في إطار مجتمع متكملاً القوى الروحية والمادية، وتلك من أوجب واجبات المدرسة،

وأقمن مفاهيم التربية في سلوك المعلمين، والأخذ بها في بناء الفرد والجماعة.

- والمعلم الرابع، هو الوسائل المحققة للغایات، فمما لا شك فيه أن المدرس لا يفتقر في نفسه إلى المعرفة، وقد تزود بها زمان الطلب، لكنه يسلك سبلاً شتى لتحقيق الغاية من دروس التربية الإسلامية، نجمل أقوامها في نقاط:

1 - القدوة التي تجسّد ما يتلقاه الطلاب في دروسهم، فلا يقتصر المدرس على ما يجمعه لهم من أقوال ومواعظ، بل يسلك بهم ما يطابق ذلك، فيضُّلُّهم إذا وعدُّهم، ويعدل بينهم، ولا يسمُّهم تنابزاً بالألقاب، ويشملُّهم بعطفه، ويظهر لهم الإخلاص في عمله، وبمثل ذلك يجري السلوك المدرسي كله.

2 - تقوية الضوابط الذاتية لدى الطلاب، وتمرسهم بتحكيم سلطة الضمير في حياتهم المدرسية، ومن ذلك ما تسلكه بعض المدارس من إسناد بعض الأعمال التنظيمية للطلاب كإدارة المصحف المدرسي، أو الإشراف على النظام المدرسي بالتناوب بين الفصول، وتنظيم جماعات النشاط المدرسي، وهذا وغيره على عين من المدرسين، وفق أسس وأهداف وأصحة لديهم، وهو ما يمكن الطلاب من ممارسة القيم الدينية والأخلاقية سلوكاً يهيئهم للحياة فيما بعد.

3 - ربط الدين بالحياة الواقع الذي يعيشه الطالب. فلا تدرس آيات الرب إلا والشواهد الواقعية مقترنة بها، معللة للتحرير تعليلاً وأصحاً، وكذلك في آيات الحدود، وأثرها في خلاص المجتمع من آفاته، مع التمثيل لذلك بما يقنع الطالب. وإن هذا الرابط يحيل دروس الدين حياة بين أيدي الطلاب، ونظاماً اجتماعياً واقتصادياً، يقيم الدعائم المتينة للأمة الإسلامية.

4 - استحضار ماضي المسلمين المجيد وقد أخذوا بأسباب القوة من دينهم، وهذا يلزم المدرس الجمع بين السير، والتهذيب في كتف النص القرآني، والحديث القدسي، والحديث النبوي، فإذا عرضنا مثلًا لانتشار

الإسلام والفتحات الإسلامية، تطرقنا إلى الجهاد ومشروعيته، وأيات الجهاد، والأحاديث التي حثّ عليه، ومن السيرة نعرض صوراً من بطولات المسلمين وتنبيهم الشهادة. وبهذا يرى الطالب الإسلام مجدًا مؤثلاً.

5 - استغلال المناسبات الدينية، والوطنية، والقومية، والإنسانية، لوضعها في إطار التقويم الإسلامي، كموقعه بدر وأثيرها في ردِّ الكفر، وإعلاء راية الإسلام، ومعارك الجهاد وما حققه من عزة للإسلام وقوة للمسلمين، وتخلص الدول الإسلامية من الاستعمار الصليبي، وما كان يستهدفه المستعمرون من إحياء أطماء في بلادنا وإذلال المسلمين، وفي كل ذلك يقف المدرس عند المناسبة معيناً الحسَّ الإسلامي لأحداثها ومتراها، وإبراز العِبرة من إحيائها. وما أغنَى القرآن، والحديث، والسير فيما تمدنا به من نصوص وموافق.

وبهذه المعالم الأربع يستطيع المدرس أن يدرك طريقه واضحًا.

أهداف التربية الإسلامية:

1 - إن الهدف الأساسي من التربية الإسلامية هو إضاءة قلوب التلاميذ بالعقيدة الإسلامية في أنصح صورها وأوضحتها، وت祓يد كل مظاهر البدع والضلال من حياتهم، وتبصيرهم بما دسَّه أعداؤنا على ديننا ليفسدوا علينا عقيدتنا السمحاء.

2 - تعميق وعي التلاميذ بأن الإسلام لا يدعو إلى الانسلاخ عن الحياة، والهروب من معتركها، والانغماس في عبادة متصلة قائمة على الحرمان والمعاناة، بل يدعو الإنسان إلى السعي في الأرض وتعميرها، ومعاناة الحياة حلوها ومرها.

3 - تربية التلاميذ على القيم الأخلاقية الإسلامية، ومثلها العليا في المعاملات. وتهذيب النفس، والعلاقات الإنسانية المتنوعة. وتعليمهم الإسلام عقيدة وشريعة، والاسترشاد في ذلك بسيرة السلف وأعلام المسلمين.

4 - تناول مشاكل العصر التي تشغّل الشباب والأمة تناولاً إسلامياً، مثل:

له ملك السموات والأرض، وما فيهما من مخلوقات عاقلة وغير عاقلة، هو موجدها، ومالكها، وربها، عظيم الكبرياء، ليس لأحد أن يشفع عنده في جلب ثواب، أو دفع عقاب إلا بإذنه، ويسع ملوكه وعلمه وقدرته جميع السماوات والأرض جميعاً، فقام على تدبيرها بسلطان وحكمة وقوة، لا يُنفّله ولا يشق عليه حفظها، وأمر تدبيرها، وهو المتعالي بذاته عن الأنداد والنظراء، القاهر الغالب لجميع الأشياء، العظيم في سلطانه، الذي يُستحقر بالنسبة إليه كل ما سواه.

وإن هذا الشرح يكشف حقيقة الوجود الإلهي المتمثل في الوحدانية، والصفات الإلهية، وأنه المعبد دون سواه، ولم يتطرق إلى الاختلاف في معنى الكرسي، ولا في كيفية الإحاطة بالتصور البشري المحدود، ولا في امتناع السنة والنوم، كل ذلك يطويه المدرس عن التلميذ طيًّا، ويشغله بالمعاني الظاهرة في الآية.

- وكذلك الشأن في الحديث الشريف. أما التهذيب فالقصص خير السبل إلى بلوغ غايته، وكذا السير. وأما العبادات فالوضوء والصلوة يجريهما المدرس عملياً. وغيرهما تعالج بالشرح والمناقشة، المقتربين بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، كالصوم، والزكاة، والحج.

وخلاصة ما أجملنا في المرحلة الابتدائية، أن التلميذ في هذه السن متغطش إلى المعرفة، معرفة الخالق، ومعرفة واجباته الدينية التي تقربه من ربِّه، ويعصم بها نفسه من الزلل، ويتعامل بها مع الناس، ومعرفة عقيدته التي ولد عليها، والوقوف على بعض الغيبيات. وهذا ما يشهده إلى مدرسه، ويفريه بموضوعات التربية الإسلامية.

أما طريقة التدريس في المرحلتين الإعدادية والثانوية أي من الصف السابع حتى الثانوية العامة، ففي ذلك تفصيل وبيان يناسبان ما نحن بصدده.
أولاً - القرآن الكريم:

ينبغي على المدرسين أن يكونوا على علم بما يتعلق بنزول القرآن وتدوينه وجمعه، والفرق بين الآيات المكية والمدنية؛ أي ما نزل قبل الهجرة، وبعدها، والوقوف على علوم القرآن المتصلة بالتفسير، والإعجاز،

نظرة الإسلام نحو العلم ومكتشفاته، والتفرقة العنصرية، ومتزلة المرأة في المجتمع، والعدالتين الاجتماعية والاقتصادية، ومصارف الزكاة وفق المتغيرات العصرية، وغير ذلك مما يلُجّ على تفكير الشباب، وإن ترك هذه المسائل يُعرض الفوس إلى استقبال التيارات الفكرية المنحرفة.

5 -أخذ التلاميذ بأداء الشعائر الدينية، عن اقتناع منهم بثمارها في الدنيا والآخرة، وحباً في التقرب إلى الله - جل وعلا - وتميزاً للإنسان من سائر المخلوقات.

طريقة التدريس:

في المرحلة الابتدائية - بوجه عام - يُعني المدرس بتشتت العقيدة والتعرif بالأسس والأركان التي يقوم عليها إيمان المسلم، كالتوحيد، والصلوة، والصوم، والزكاة، والحج، وكذلك القيم الأخلاقية والسلوكية الإسلامية؛ كالصدق، والأمانة، والوفة في القول والعمل. ويسلك المدرس في ذلك طريق القصص من السيرة، وعرض الآيات السهلة الواضحة، والابتعاد عن الجدل الفلسفى، وتجنب المناقشات المنطقية المعضلة، في مثل حقيقة الوجود الإلهي، والإنسان في البرزخ، والبعث والنشور، وهي مسائل يمسها المدرس برفق يناسب قدرة التلاميذ المحدودة، ويكتفى بتقرييرها من النص القرآني، بلا تأويل يقود إلى التشub. ومثال ذلك:

- قوله تعالى في حقيقة وجوده: ﴿أَللّٰهُ لَا إِلٰهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سَنَةٌ وَلَا تَنْوِيْمٌ لَكُوْمًا فِي السَّمَوَاتِ وَمَمَّا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عَنْهُمْ إِلَّا يَسِّدِّيْهُ يَعْلَمُ مَاتَبَيَّنَتْ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلَفَهُمْ وَلَا يَجِدُهُمْ بَشَّرٌ وَمِنْ عِلْمِهِ إِلَيْهَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَبِعِلْمِ كُوْنِيَّةِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا يَقُوْدُهُ حِفْظُهُمْ وَهُوَ الْعَلِيُّ الْقَظِيْمُ﴾ [البقرة: 255].

فيعرض المدرس معنى هذه الآية فيقول: الله جلت قدرته هو وحده المستحق للعبودية، المتمفرد بالوحدانية، الباقي الذي لا يموت، القائم بتدبير خلقه بدقة ونظام محكم، ويقظة تامة، ليس من شأنه أن يعتريه فتور أو غفلة،

ج - وعند الانتهاء من اللغويات، يبدأ المدرس في مناقشة المعاني الجزئية في الوحدة بأسئلة توجه التلاميذ نحو مواضع الإجابة، والكشف عن المعنى الحقيقي في الأساليب البلاغية كقوله تعالى فيمن ينفق ماله رباء، أو منا، أو كفراً: «كَمَثَلُ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ ثَرَاثٌ فَأَصَابَتْهُ رَأْبٌ فَرَّكَهُ كَذَلِكَ لَا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواٰ وَاللَّهُ لَا يَهِيدُ النَّقْوَمَ الْكَافِرِينَ» (البقرة 264).

فيسؤال المدرس: ما الصورة التي مثلت بها الآية لإنفاق المرائين؟ وقد تكون الأسئلة حول حكم شرعي، أو توجيه أخلاقي، أو حدث تاريخي أو اجتماعي. كما تتجه المناقشة نحوربط ذلك كلـه بالحياة ومشاكل العصر.

وهكذا تجري المناقشة في الوحدات الأخرى حتى الانتهاء من النص القرآني كلـه.

6 - وبعد ذلك يقرأ بعض التلاميذ النص كلـه، لاستجماع معاني الوحدات في نفوسهم، والتهيؤ لحصر ما وعنه صدورهم من الآيات.

7 - يسجل المدرس ما ترشد إليه الآيات على السبورة، وذلك من التلاميذ أنفسهم، وبأسئلة توجيهية من المدرس.

ثم يكلف التلاميذ حفظ الآيات القرآنية في خلواتهم، والمدرس يتبعهم فيما حفظه، مشجعاً المجيدين بما يحفز غيرهم إلى اللحاق بهم. كما يبحث المدرس تلاميذه على التلاوة من المصحف الشريف، والانتفاع بمراجعة التفسير.

ثانياً - الحديث الشريف:

يتبع في تدريسه المخطوات السبع السابقة.

ثالثاً - الفقه والعقائد:

في المرحلة الابتدائية عرف التلميذ أسس العقيدة، وبعض أبواب الفقه، وكان المدرس في هذه المرحلة مقتضداً في التفاصيل، حذرًا من عرض

والمحكم، والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، وفواتح السور، وقراءة القرآن، ورسمه، وأدب تلاوته، وأسباب التزول. وهذا كله وإن بدا عسيراً في ظاهره فإنه أساسى لمن يدرس القرآن، ويقصده الطلاب بأسئلتهم واستفساراتهم. وما على المدرس إلا الإطلاع على بعض المؤلفات الموجزة الجامعة مثل كتاب «البيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن على طريق الإتقان» للشيخ طاهر الجزائري، أو كتاب «مناهل العرفان في علوم القرآن» للشيخ محمد عبد العظيم الزرقاني، أو «البرهان في علوم القرآن» لبدر الدين الزركشي أو «الإتقان في علوم القرآن» لجلال الدين السيوطي.

طريقة التدريس :

أ - في آيات التلاوة، يعرض المدرس مجمل ما تضمنته هذه الآيات وأسباب نزولها، ثم يقرأ هذه الآيات قراءة نموذجية، ويتبعه التلاميذ واحداً بعد الآخر، ولا يسمع بالخطأ، ويصحح فور وقوعه.

ب - وفي آيات التفسير والحفظ، يتبع المدرس الخطوات الآتية:

1 - يمهد لآيات بذكر سبب نزولها، وإجمال موضوعها.

2 - ثم يقرأ الآيات قراءة نموذجية، في هدوء وتأنٍ وخشوع.

3 - وبعده يقرأ التلاميذ بالتناوب فيما بينهم، حتى يتقنوا القراءة بتوجيه من المدرس، وتصحيح الخطأ فور وقوعه.

4 - ثم يوجه المدرس بعض الأسئلة العامة الجامعة للعناصر الأساسية في الآيات.

5 - بعد ذلك يبدأ المدرس في الشرح التفصيلي:

أ - فيقسم الآيات إلى وحدات، كل منها يتناول معنى، ثم يقرأ الوحدة الأولى أمام التلاميذ للإعلان عن اقتطاعها للشرح.

ب - ثم يشرح اللغويات، ويشبها على السبورة بمعناها في السياق القرآني، فمثلاً في شرح كلمة (كرسيه) في آية الكرسي يقول: المقصود ملكه وعظمته، وعلمه وسلطانه.

الخلافات، متجنبًا ما يربك التلاميذ من الاستغراق في الأدلة والبراهين الفلسفية، واستخدام المنطق العقلي المرهق. وهو ما ينبغي الاستمرار فيه في المرحلتين التاليتين.

قول، أو فعل، أو تقرير، مع التركيز على حكمة التشريع الإلهي، وأثره في الفرد والجامعة. كما ينبغي وضُل ذلك بالمواقف الحيوية المعاصرة؛ حتى تمازج العبادات حياة التلاميذ، في حاضرهم ومستقبلهم، فيتتحقق بذلك قول الحق تبارك وتعالى في سورة الذاريات: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْحَنْجَرَ وَالْأَنْثِنَ إِلَّا لِتَعْبُدُوْنَ﴾.

رابعاً - السير:

- إذا كان المدرس في العبادات يستمد من قيم التشريع ما يُثري به حياة الطالب. فهو في السير يستمد من حياة العظماء ما يُثري به القيم، وينعش المثل في نفس الطالب. وتتناول السير حياة العظماء والأئمة، فيما كانوا فيه قدوة تتحدى، ومُثلاً يهتدي بها، أما سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم فهي نبراس للمؤمنين تهديهم في دينهم ودنياهم.

ويتبع في تدريس السيرة الخطوات الآتية:

١ - يمهد المدرس بما يراه مناسباً لتهيئة طلابه وتشويفهم لموضوع السيرة.

٢ - ثم يقدم سيرة العلم على مراحل، تتناول كل مرحلة عنصراً من مكونات العلم وحياته، مثبّتاً عنوان كل مرحلة على السبورة، مركزاً على ما يميز الشخصية في علمها، أو جهادها، أو مؤلفاتها، أو المثل الأخلاقية والدينية التي اشتهرت بها. وإذا تعددت الشخصيات في السيرة، يشتبها المدرس على السبورة، ويجانبها عبارة موجزة تعرف بها مثل: علي بن أبي طالب - ابن عم النبي، وزوج ابنته فاطمة. بلال بن رباح - مؤذن المسلمين.

وبعد الانتهاء من كل مرحلة يسأل الطلاب في محتواها.

٣ - بعد انتهاء مراحل السيرة، يوجه المدرس أسئلة شاملة لجوانب الشخصية، مدوناً على السبورة ما يستخلص من معالم فيها عبرة وعظة وذلك بمشاركة الطلاب، مثل: الأمين قبلبعثة - الصبر على أذى المشركين - عام الحزن ابتلاء ومجاهدة.

١ - وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية يجب على المدرس أن يؤكد على العقائد التي ألمَ بها التلاميذ فعرفوها، على أن يكون ذلك من الآيات القرآنية موضوع التفسير والحفظ. فيتأنى المدرس عند صفات الله تعالى الواجبة له كالوحدانية، والقدرة، والعلم، ومخالفة الحوادث، والقيام بالنفس، والإرادة، والحياة، والسمع، والبصر، والكلام. وليس تلك الصفات بعيدة عن متناول التلاميذ فيما يدرسوه من القرآن الكريم، فلا يخشى المدرسوون تناولها والتتبّع عليها، على سبيل التقرير والإظهار في نفوس التلاميذ، ولا يهابون شرحها بالنظر إلى أنها من مباحث علم التوحيد، فالآيات ناطقة بنفسها، بما يوقف على تلك الصفات، وهو ما يعمق الإيمان في قلوب التلاميذ، ويلفتهم إلى عظمة الخالق المعبد دون سواه.

ومن الآيات التي يقرأها التلاميذ كثيراً قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعَبادَةِ وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ عَقِيدَرٌ - وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ - أَنْجَى اللَّهُ سَمِيعٌ بَصِيرٌ - لَئِنَّ كَثِيرًا شَيْءٌ هُوَ أَسْمَاعِيْمُ الْبَصِيرٌ - وَكَلَمَ اللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا - وَرَأَى كُلَّ عَلَى الْحَنْجَرِ الَّذِي لَا يَمْوَثُ﴾.

أما المستحيل على الله والجائز فلا ضرورة لتناولهما بعد امتلاء التلاميذ بالصفات الواجبة، وارتقاء قلوبهم بتقوى الله. فضلاً عما يتطلبه المستحيل والجائز من الخوض في منطق فلسي عقلي، يصرف النفوس عن متعة الاسترخاء في رحاب كلام الله.

٢ - ثم تتعدد موضوعات العقائد كالأيمان بالملائكة والكتب المنزلة، والرسل، واليوم الآخر، وتنبع موضوعات الفقه لتشمل العبادات، والأحوال الشخصية، والعقوبات، والمعاملات المالية، والمرافعات المتعلقة بالقضاء، والمغازي المتعلقة بالحروب والعلاقات الدولية. وفي كل ذلك يتبع المدرس طريق الإفهام، المقترن بالنص القرآني، والمأثور عن الرسول الكريم من

خامساً - التهذيب والبحوث الإسلامية:

﴿وَأَوْهُمْ قُرْتَ مَا لِلَّهِ الَّذِي أَشَكُوكُ وَتَجْرِي مَنَاقِشَهُ ذَلِكَ مَعَ الطَّلَابِ
بِاسْتِلْهَةٍ تُثْبِرُ عُقُولَهُمْ، وَتُدْفِعُهُمْ إِلَى الْإِقْنَاعِ بِحُكْمَةِ التَّشْرِيعِ، وَتُوقِفُهُمْ عَلَى
أَسْبَابِ الْأَفَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الْمُعاصرَةِ.
وَيُسْتَمِرُ الْمَدْرِسُ فِي بَاقِيِ النَّعْصَرِ عَارِضًا الْفَكْرَةَ، وَمَنَاقِشًا جَوَانِبَهَا وَأَدَالَتَهَا
مَعَ طَلَابِهِ.

4 - يسجل المدرس على الجانب الأيسر من السبورة الأفكار الأساسية التي يتوصل إليها مع طلابه في كل عنصر. وما يجدر الانتباه إليه أن هذه البحوث غالباً ما تكون موصولة بما يقرر على الطلاب من نصوص قرآنية وأحاديث، لذلك لا يفوّت المدرس الربط بينها وبين تلك النصوص. كما يجب الابتعاد عن التلقين الخطابي، أو مطالعة الكتاب كما في دروس القراءة؛ حتى تناح الفرصة للمدرس أن ينشئ طلابه محضنن ضد الانحرافات التي تغريهم، ويقوّي في ضمائركم الإيمان بقوله تعالى: ﴿مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ﴾ مما فيه سعادة في الدنيا ونعم في الآخرة، وهو ما تتيحه مناقشتهم، والاستماع إليهم، وإقناعهم بمنطق الإيمان.

- يقصد بالتهذيب كل ما يليق بالمسلم عمله و قوله، كالأمانة، والصدق، والوفاء بالوعد، ورعاية حقوق الجار، وإيمانه الأذى من الطريق، والرفق بالحيوان، وهذه وغيرها تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية أي من الصف السابع إلى التاسع . ويسلك فيها المدرسون طريق القصة الهدافة، والمناقشة الكاشفة عن مواطن العبرة، والنقد الموجه لسلوك الفرد والجماعة.

- أما في المرحلة الثانوية، فإن التهذيب يتخذ مسار البحث في المعارف الدينية، المقيمة للسلوك السوي، والأصول الأخلاقية الموجهة للمجتمع في تكامله وتكافل أفراده، والدعائم الإسلامية المثبتة لعقيدة الفرد، والمقاومة للانحراف عن جادة الشريعة، والأسس التي تنهض عليها دولة الإسلام . وإن فيما يدرسه الطالب من القرآن الكريم خير معين للمدرس في ذلك، فضلاً عما يعرضه عليهم على النحو الآتي :

1 - يمهد للبحث بمقدمة عن موضوعه وأهميته في حياتنا.

2 - يعرض البحث موسعاً إلى عناصر، مثل ذلك موضوع «النظام المالي في الإسلام» فيعرض كالآتي: سياسة المال في الإسلام - العدالة الاجتماعية - الكسب الحلال والإتفاق المشروع - الربا وموقف الإسلام منه - كتابة الديون والإشهاد عليها - التوثيق - آداب المعاملة في البيع والشراء.

وتبث هذه العناصر على الجانب الأيمن من السبورة.

3 - يبدأ المدرس في الحديث عن العنصر الأول بالاتكاء على المأثور من القرآن، والسنّة، وسيرة السلف الصالح، ووصل ذلك بالحاضر في موافقته أو مخالفته . والاهتمام بإبراز الأسس التي تنبثق عنها الفروع، على اختلاف صورها باختلاف العصور والبيئات، ومثال ذلك في المال، أنه لله ونحن مستخلفون فيه، وفق مصارف حدد القرآن أسمها، قال تعالى : في سورة سبا : ﴿قُلْ إِنَّ رَبَّنِي يَبْنِي نَصَرَتِي لِمَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَقَدِرَ لَهُ وَمَا أَنْفَقَ شَيْءٌ فَهُوَ بِخَلْقِهِ وَهُوَ خَيْرُ الْوَزِيرِ﴾ ، وقال تعالى في سورة النور:

القسم الثاني
دروس تطبيقية في اللغة العربية
وال التربية الإسلامية

إعداد ال دروس

إن المدرس الناجح في عمله هو ذلك الذي يعكف على إعداد دروسه، مقتنعاً بجدوى هذا الإعداد على تمكّنه العلمي، وتهيئه النفسي، وتجنبه العثرات. يستوي في ذلك مدرس الابتدائي، وأستاذ الجامعة، ومن يقف على أول درجات التدريس، ومن قضى جل حياته أمام السبورة، إذ الأمر لا يتعلق بتقدم المرحلة التعليمية أو تأخرها، ولا يتوقف على قدم المدرس أو حداثته، بل الأمر في مجمله يستهدف توفير الكفاءة للمدرس، ومنحه السيطرة على مادته.

وإنه لمن الخطأ الفادح إهمال الإعداد، أو الاستهانة بفوائده، فبعض المدرسين يتورّم أن إحاطته بمساعدة الدرس تغنى عن الإعداد، غافلاً عن ضرورة اقتنان المادة بالطريقة التي يسلكها المدرس في التعليم والبعض الآخر من المدرسين - وهوؤاء كثـر - يعتقد أن قدمه في المهنة يمنحه القدرة على التدريس بغير إعداد، ويعفيه من الاطلاع أو التماس طرق أفضل تسهل على الطلاب تعلم لغتهم. وهذا وهم تُنعكس آثاره على المدرس، والطلاب، والمادة العلمية.

فوائد الإعداد:

- 1 - يمكن الإعداد المدرس من مراجعة مادته العلمية والاستزادة منها؛ يراجعها ليتأكد من صحتها في كل جوانبها، ويقف على ما خفي عليه من

طويلة لاستخراج الأمثلة محل القاعدة، وقبل أن يتم استقراء الظواهر النحوية المطردة لتحديد القاعدة تنتهي الحصة، ولم يصل بطلابه بعد إلى ثمرة هذه الرحلة الطويلة. وهذا نتيجة إطالة القطعة، وعدم الاقتصاد في التمهيد. وقى على ذلك في دروس النصوص والقراءة والإملاء والبلاغة.

5 - يوفر الإعداد للمدرس ترتيب دروسه ترتيباً منطقياً متتابعاً، فالتشبيه يدرس قبل الاستعارة، والجملة الإسمية تدرس قبل النواسخ، وأبو تمام يدرس قبل المتنبي، ثم ترتب أجزاء كل درس حتى تتأسس الخطوات بعضها على البعض الآخر، أو يُبني اللاحق على السابق، فلا يسبق التشبيه الضمني التشبيه البليغ، ولا يتقدم التشبيه البليغ على التشبيه المستوفى أركانه، وهذا وغيره من فروع اللغة العربية بحاجة إلى إعداد جيد، وبصر حصيف من المدرس بالجزئيات الموصولة إلى الكليات، وبالسهول المؤذن إلى الصعب، وبالمناسبات المستدعاة دروساً بعينها.

6 - من الدروس ما يحتاج إلى وسائل إيضاح سمعية أو بصرية، كالتسجيلات والمجسمات والخرائط والمصورات، أو الشرائط المرئية، وهذه بحاجة إلى إعداد قبل الحصة، حتى لا يفاجأ المدرس بما يربكه.

7 - كثيراً ما يقع خطأ في الكتاب المدرسي، ولا يردّ هذا الخطأ إلا مدرس عكف على إعداد درسه، واطلع على مادة الكتاب، وخلصها من السقطات والعيوب. ومثال المشكل، ما ورد في كتاب للنحو للصف الثاني الإعدادي في درس المنادي من أن (يا عليان ويا محمدون) منادي نكرة مقصودة، وغير ذلك كثير يفطن إليه من يعدّ مادته، ويقوم منادها.

8 - ومن الإعداد الجيد تقسيم مادة كل فرع من فروع اللغة العربية إلى وحدات مُؤتَلِفة في نوعها، ثم توزيعها على شهور السنة الدراسية، وينبغي أن يأخذ المدرس في حسابه العوامل الزمنية، والمناسبات الدينية والوطنية والقومية والإنسانية، والتتابع المنطقي بين الوحدات. فلا يدرس - مثلاً - نصاً شعرياً في وصف الربيع وأمطار الشتاء تنهمر على حجرات الدراسة، أو يقترب على الطلاب موضوعاً للتعبير عن الرفق بالحيوان، والأمة العربية تحبّي ذكرى

تفاصيل قد يطرقها طلابه، كما يستزيد من مادته، بالرجوع إلى المصادر يستشيرها فيما غمض عليه، أو يطلب تفسيره، أو يلتمس له علة غير مطروقة، أو يقف على وجه إعرابي أو تحليل بلاغي، يرضي به سوق طلابه وطموحهم.

2 - والإعداد يمكن المدرس من انتقاء المادة الشائقة التي تثير اهتمام طلابه، وينشطون لتعلمها، فلا يقتصر المدرس على مادة الكتاب المدرسي التي لم تفرق بين بيئات التلاميذ وبيئتهم. فما يصلح لطلاب البوادي غير ما يصلح لطلاب الحواضر، وما تهتم به البنات غير ما يهتم به البنون، وما يليق بطلاب المدارس الزراعية غير ما يليق بطلاب المدارس الصناعية، وهكذا يُنتَج لكل طالب ما يشوقه ويرغبه في التعلم، وهذا أظهر في التعبير، والقراءة، والإملاء، والنصوص.

3 - والإعداد يفسح للمدرس مجال ترتيب مادته، وتنظيم خطواته أمام طلابه. فليست مادة الدرس ذات قيمة إذا لم تقرن بالطريقة المناسبة لتدريسيها، وهذا ما يمنع الإعداد قيمة كبيرة، فكثير من المدرسين متمنكون من مادتهم العلمية، لكنهم محرومون من مهارة تعليمها، وهذا أكثر وضوحاً في أساتذة الجامعات؛ فبعضهم من العلماء الأفذاذ في تخصصهم، فإذا حاضر في طلابه لا يفيدهم بمقدار ما هو عليه من علم وفيه. لذا كان حسن الإعداد متيناً للمدرس فرصة اختيار طريقة مناسبة، أو استخدام أكثر من طريقة في الدرس الواحد وفق الخطوات المتتابعة، كالاستقراء في مناقشة أمثلة النحو، ثم القياس في التطبيق على القاعدة. كما يعصم هذا الإعداد خطوات المدرس من التعرّف والارتباك أمام الطلاب، فيما يثبته على السبورة ثم يمحوه، أو في كثرة تردداته على الكتاب المدرسي، وإدامة القراءة منه أمام الطلاب.

4 - إن التناسب بين مادة الدرس وزمن الحصة ذو أهمية بالغة، وكذلك توزيع زمن الحصة على خطوات الدرس، له أثره في تنظيم عمل المدرس ونجاحه. والإعداد يجنب المدرس الإسراف في المادة الذي ينتجه انتهاء الحصة عند خطوة تقطع أوصال الدرس، وتحرم الطالب أن يحصل شيئاً يقتضيه مستقلًا بنفسه. كان يطيل في التمهيد لدرس النحو، ثم يناقش قطعة

العدوان الأمريكي على الجماهيرية، أو العدوان الثلاثي على مصر، أو العدوان الفرنسي على ساقية سيدي يوسف بتونس.

فالتألف النوعي لوحدات المقرر، والتناسب الرمزي والموضوعي لمفردات الوحدات، لا يتأتى إلا بإعداد متأنٍ من مدرس نابه حصيف.

٩ - يتبع الإعداد للمدرس اختيار طريقة التدريس المناسبة لكل درس، وتنوع الطرق وفق طبيعة المادة، والتصرف في خطوات الدرس بما يتطلبه الموقف التعليمي داخل الفصل، والمفاجآت التي تطرأ على سير الدرس، والمدرس الماهر في إعداد دروسه، يستطيع تعديل طريقته، واستبدالها بغيرها، أو حذف بعض أجزائها، أو تقديم ما حققه التأخير، وعدم التقيد بالأنمط المتوازنة في الإعداد. فتارة يسير التدريس بأسلوب المناقشة، وتارة بأساليب حل المشكلات، وتارة بأساليب الإلقاء والتلقين، أو الاستماع، أو القراءة، أو التعبيبات.

إن الوقوف بالإعداد عند طريقة واحدة، يبعث الملل والساقة في نفوس التلاميذ، ويدفعهم إلى الانصراف عن الدرس. لذلك يتميز المدرس الكفاء من غيره باستعماله طرقاً متنوعة في إعداد دروسه. وهذا ما يكتسبه من طول الدرية، وإنحصار الممارسة.

كراسة الإعداد:

تمثل هذه الكراسة (أو دفتر التحضير) الصورة التي تُقدم عليها الدراس، وهي جديدة على طلبة الكليات التربوية، والمعاهد التخصصية، يستعملونها بتهيئ شديد، وأحياناً بارتباك وتحبط. ويختلف إعداد الدراس بين طلبة التربية العملية وبين المدرسين. فطالب التربية العملية مطالب بأن يفيض في التفاصيل، فيثبت المادة العلمية وافية في كثير من فروع اللغة العربية، وهو ملزم أيضاً ببيان الغرض العام الذي ينصب على فرع اللغة الذي يدرسه، والغرض الخاص من كل درس على حدة. وهو مطالب بإثبات وسائل الإيضاح المستعملة في الدرس. كما عليه تدوين كل ما يقوم به في درسه من عمل، أو أسئلة، أو مناقشة، أو استنباط. أما المدرسوون في مدارسهم - وقد تمرسوا بطول الدربة ومعاناة المواقف التعليمية - فإنهم يختصرون من

نموذج بصورة الإعداد لطلبة التربية العملية:

المادة:	اليوم:
الموضوع:	التاريخ:
الغرض العام:	الحصة:
الغرض الخاص:	الفقرة والفصل:
الوسائل المعينة:	

المادة والطريقة	خطوات الدرس
	التمهيد
	العرض
	المناقشة والربط
	الاستنتاج
	التطبيق

وهذه الخطوط ليست ثابتة في كل فروع اللغة، ولا ينبغي على المدرس الجمود أمامها، ففي الإملاء الاختباري لا استنتاج ولا تطبيق، وفي البلاغة تعظم المناقشة التي هي سبيل التذوق، ويكثر التطبيق للتمرس على الأنماط البلاغية، ويتضاءل الاستنتاج القاعدي، أو يردد في سياق المناقشة، وبهذا وغيره فيسائر الفروع ترتبط الخطوط بالمادة وتناسبها.

والمدرس في أول عهده بالتدريس - وكذا طالب التربية العملية - يجد في المزج بين المادة والطريقة صعوبة، أو لا يُحكم هذا المزج، فنراه يثبت المادة بمعزل عن الطريقة، أو يقرر الطريقة ويعلنها بوصف عناصرها كأن يقول مثلاً: «أناقش التلاميذ بأسئلة تكشف عن المعنى، ثم أشرح الكلمات الصعبة بوضعها في جمل تظهر معناها». فمثل هذا الوصف التقريري للطريقة بعيداً عن الجانب التطبيقي على المادة - لا يعني شيئاً، ولا يعتبر إعداداً، بل سرداً لخطوات جافة هامدة، ينبيء عن عجز صاحبه، وقصوره في الربط التطبيقي بين المادة والطريقة، وكان الأجرد بالمدرس أن يثبت أسئلة المناقشة مباشرة بلا شرح للطريقة، ويشرح اللغويات بوضعها في جمل تُبين عن معناها، وتتابع الخطوط في المادة واحدة إثر أخرى، كأنها أمواج متدافعه حتى تبلغ غاياتها. لذلك يتحتم على المدرس تمثل خطوات الدرس في نفسه قبل الحصة، ويتهيأ لكل طارىء أو تغير أثناء الدرس، وهذا هو إعداد النفس.

وبما أن الإعداد هو صورة لما يقوم به المدرس أثناء الحصة، وجب الالتزام بما أعدّه، وهيأ نفسه للسير على خطواته؛ لأن ما خططه في خلوته وبين مصادره وكتبه، أحكم مما يرتجله أثناء الدرس، وليس ذلك قيداً صارماً يمنع المدرس من الخروج عن الإعداد إذا اقتضت الضرورة ذلك، أو طرأ ما يقدّره المدرس نافعاً لا يترك. وتلك من المهارات المكتسبة بالممارسة وتنوع الخبرات، فلا ينكفأ المدرس على كراسة الإعداد يستجدّيها أزواجاً يمد بها طلابه، ولا يتنكر لها بعد أن احتفل بها في إعداده، ونسق فيها خطواته، وأودعها تجاريه وخبراته. فليس المدرس كراسة أو دفتراً يقرأ ويلقى، وليس المدرس بمستغنٍ عن إعداده في دفتره.

وبعد ذلك كله، فالمدرس المتمكن من مادته وطريقته، يتذدق في عرض

درسه، ومناقشة طلابه، ينسق سبورته تسيقاً تقرّ به أعين طلابه، ويحرصون على نقلها في مذكراتهم، فجانب منها للأمثلة، وأخر للقواعد المستنبطة، والمالحظات الجزئية، والأفكار المبنية عن المناقشة. ثم هو مستوعب للأسئلة التي هي مركبة في التمهيد، والمناقشة، والتطبيق، حاضر البديهة فيما يواجهه، مدرك للحدود الزمنية بلا تفريط أو إفراط، واضح الصوت، يملأ أعين طلابه، ويملك عليهم نفوسهم. أما كراسة الإعداد فهي مطوية على مكتب المدرس، هائمة بما تسمعه من صاحبها، وتراء من فعله، ولا يقلّبها المدرس إلا لمادة يملّيها على طلابه، أو شواهد من العيون تؤكّد قاعدة، أو نماذج أعدّها يقيس عليها طلابه. وتلك غاية ينبغي العمل على بلوغها.

الأسئلة والأجوبة

جهات التخطيط للتعليم على التماس آراء المدرسين، فيما يقترحون عليها بشأن المناهج، والمقررات الدراسية، وهذا ما يتتوفر للمدرسين من مخالطتهم طلابهم، وتفحص كتبهم، والاطلاع على إجاباتهم التحريرية والشفوية.

وتبقى الأسئلة أهم وسائل استشارة نشاط الطلاب، وحفزهم على التفكير، وتجنيبهم الخمول الذهني، ودفعهم إلى المنافسة، ومحاولة الإبداع والابتكار. كما تربى المدرس، وتزكيه عن جهد التقين الخطابي المرهق، وتحيل الدرس شركة عادلة بين المدرس وطلابه.

وبهذا كله، يظهر خطر الأسئلة، وأثر الأجوبة في تعليم اللغة العربية، وهو ما ينبغي على المدرس التنبه إليه، والاستفادة منه على وجه الأمثل.

أنواع الأسئلة:

قسم بعض العلماء الأسئلة إلى أسئلة اختبارية، وأسئلة ثقافية، وهو تقسيم يتفق مع الغرض المستهدف من ورائها، إلا أنني أفضل إطلاق الأسئلة التعليمية على النوع الثاني؛ تجنباً لاتساع معنى الثقافة الذي يستتم على كل معرفة تعليمية، واجتماعية، وقانونية، وأخلاقية، وكذا العادات والفنون والقدرات، فضلاً عما نحن بصدده من تعليم وتعلم والأسئلة أداتها.

1 - وتقتصر الأسئلة الاختبارية على قياس معلومات التلميذ، والوقوف على مدى تحصيلهم، وقدرتهم على الفهم السوي. وهذا مجال الامتحانات الشفوية والتحريرية بأنواعها. وقد يلجأ إليها المدرس فيما يمهد به لدرسه، أو يراجعه مع طلابه.

2 - أما الأسئلة التعليمية فمجالها أرحب من الاختبارية، إذ يستشير بها المدرس تفكير طلابه، ليشاركونه في الوصول إلى المعلومات الجديدة، أو الرابط بين المؤلف، والتفريق بين المختلف. وهي طريق المدرس في المناقشة، وبعث الطلاب على التعبير عما فهموه في دروس القراءة، والإملاء، والتهذيب، والقرآن الكريم. كما يوجه بها المدرس طلابه نحو الجوانب الجمالية في البلاغة والنصوص. وهي كذلك وسيلة تنوع طريقة التدريس من الإلقاء إلى الحوار؛ دفعاً للرتابة الباعثة على الملل وخمول

من العناصر الأصلية في إعداد الدروس الأسئلة على اختلاف أنواعها، وتتوقع الأجوبة التي تتأسس عليها أسئلة تتبعها؛ قصد التقدم بالدرس، وبمعرف الطالب في آن واحد. يظهر ذلك واضحاً في التعبير الشفوي، وفي شرح النصوص الأدبية، وفي مناقشة أمثلة النحو، وفي توجيه ذوق الطالب نحو الأسرار البلاغية، وفي مناقشة موضوعات القراءة وقطع الإملاء، وفي إرشاد الطالب إلى جوانب التشريع في النص القرآني، والحكمة الإلهية من أوامر القرآن ونواهيه.

والأسئلة سبيل تقويم الطلاب في التدريبات الشفوية، والتطبيقات التحريرية، والامتحانات الفترية والنهائية. وإن هذه الأنماط تعين المدرس على معرفة مستوى طلابه، وتضع الطالب حيث يستحق بين أقرانه، ثم تمنحه حق النجاح أو تقف به دون ذلك.

وبالأسئلة يكتشف المدرس نفسه، وطريقته، والمقررات التي يدرسها. يتعزز المدرس قيمة تكوينه العلمي فيما يحصله الطالب من معارف ومهارات. وينظر في جدوى طريقته التي تحمل المادة إلى الطالب، فيعدل منها، أو يغيرها، أو يستمر فيها مستزيداً من عناصرها. ويقوم المقررات الدراسية حتى ينفعها، وينفي عنها ما لا يناسب الطالب، أو لا يتفق وميله وقدراته العقلية، أو يفطن إلى جوانب النقص فيها فيستكملاها. وقد دأبت

3 - التحديد، الذي يضع يد الطالب على المطلوب، بعيداً عن احتمال السؤال لأكثر من إجابة، أو اتساع المطلوب حتى لا يحده إطار، مثل: تحدث عن أدب العصر التركي، أو كيف نرى الم العلاقات في العصر الحديث؟ فالسؤالان أولهما غير محدود، وثانيهما يحتمل إجابات كثيرة.

4 - عدم تعليق الجزء الثاني من السؤال على جزئه الأول، مثل: اكتب من قوله تعالى: **﴿مَشْكُنُ الْذِينَ يَنْفَعُونَ﴾** إلى آخر الآية، وشرح الصورة البلاغية فيها. فإذا لم يكن الطالب حافظاً الآية عوقب مرتين بسبب واحد، ويكون الجزء الثاني من السؤال مؤسساً على مجهول.

5 - التناسب الموضوعي بين أجزاء السؤال، حتى لا تجتمع متفرقات مختلفة، تشتبه انتبه الطالب، مثل: عين المنصوبات في الجمل السابقة، مبيناً أحوال تأثير الفعل مع الفاعل، ومثل: اشرح الآيات السابقة، واذكر مصادر ثقافة قائلها. فكلا السؤالين يجمع مختلفين موضوعياً، وهذا ما ينبغي تجنبه في السؤال الواحد.

6 - ألا يكون السؤال مما يسمح بالتخمين والخداع، وذلك عند استعمال أداة الاستفهام (هل) غير متبوعة بطلب التعليل، ومثلها (أليس) وما شابهها مما تكون الإجابة عنه (نعم أو لا أو بل)، فلا نسأل الطالب مثلاً: هل أصاب الشاعر في تصويره؟ أو أليس الشاعر مبالغًا في تعبيره؟ فالإجابة عن السؤالين لا تتجاوز نعم، أو لا، أو بل، فإذا أتبعنا السؤالين بعبارة «على لما تقول» أو «وضح ذلك» - تخلصاً من موجب الاعتراض.

7 - الابتعاد عن التركيب المركب في السؤال؛ حتى لا يضطر الطالب إلى إجابة متداخلة العناصر بلا ترتيب أو تميز، مثل ذلك: كيف استطاع أبو تمام تصوير المنجمين؟ وبم فند مزاعهم؟ وما الصورة التي رسمها لعمورية؟ وضح وسائله البلاغية في ذلك. فمثل هذا السؤال المركب المتداخل الأجزاء ينبغي إعفاء طلابنا من الواقع في حبائله.

8 - الحذر من التكرار في الأسئلة، وذلك بأن يحتوي السؤال اللاحق بعض ما ورد في سؤال سابق، أو تكرار السؤال بمضمونه، واختلافه في الصياغة. مثل ذلك:

الأذهان. وبالأسئلة يبنّه المدرس طلابه على خطوئهم في إجاباتهم، ويسير على المتعثر في الإجابة سبيل الانطلاق.

ولا يظن طلاب التربية العملية أن هذين النوعين من الأسئلة ميسور أمرهما على الشدة؛ فلا يلقون إليهما بالا، أو يصوغون أسئلتهم متسرعين بلا تدقير وعناية؛ فيترتب على ذلك غير ما قصدوه من طلابهم. وحتى يوفق المدرس في أسئلته، يلزمته استيعاب مادة الدرس من كل أطرافها، وتقدير مواضع الأسئلة؛ حتى لا يستخفّ الطلاب بما يُسألون عنه إن كان تائهاً، كما يلزمهم إجراء الأسئلة على قدر مستوى طلابه وقدراتهم، بلا استعلاء يُذهب بالفائدة المرجوة. ومما ينبغي الاعتراف به، أن مهارة المدرس في أسئلته تحتاج إلى خبرة، وتمرّن، وإعداد مستمر، وهذه تمكّنه من الصياغة المحكمة، وحسن التصرف بدبيه في تغيير السؤال بأوضاع منه، ثم ارتجال الأسئلة متتابعة عند الاقتضاء.

ومن المناسب في المراحل التعليمية الأولى (الابتدائي، والإعدادي) الاتساع في استخدام الأسئلة؛ حتى يستثمر المدرس نشاط تلاميذه، ويعيثم على التفكير، والمشاركة في نمو الدرس. أما في المرحلة الثانوية فيقتضي المدرس في الأسئلة، ويفق بها عند حدود مناقشة الأمثلة، والموازنات الموصولة إلى النتائج. فإذا كان السؤال عاجزاً عن الوصول بالطلاب إلى الحقيقة العلمية - اتجه المدرس إلى إلقاء هذه الحقيقة بلا حرج في ذلك.

شروط الأسئلة الجيدة:

1 - الإيجاز، بمعنى خلو السؤال من أي كلمة لا تؤدي فائدة، وبعد عن الترافق، وتجنب إطالة الجملة التي تغنى عنها كلمة.

2 - الوضوح، وذلك بتحاشي الألفاظ الغريبة، والغائمة، والأساليب المتلبة، والعبارات المجازية المبهمة، ومثال ذلك سؤال أحد المدرسين طلبه في البلاغة، قال: «العاطفة وقدة تضيء العبارة، وتهطل على النص سحائب تغمر القاريء، وتأخذ بلبه. اشرح ذلك». فتلك عبارة أخاذة، لا تصلح سؤالاً.

من 1 - أعرب ما تمحى خط في الجملة.

من 2 - استخرج بدلاً من الجملة. والكلمة المعربة بدل، والمطلوب استخراج نفسم الكلمة المعربة وهي بدل.

مثال آخر:

من 1 - بم أعلى أبو تمام شأن السيف؟

من 2 - ماذا يقصد أبو تمام بصدق الأنباء في قوله:
السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب
فالإجابة واحدة عن السؤالين، وإن اختفت الصياغة، وأوهمت الطالب
باختلاف الإجابة.

٩ - تنوع الأسئلة بين التحصيل، والذكاء، والموازنة، والتذوق، واللغة،
حتى لا تجري كلها على نمط واحد، فتضييع على الطالب فوائد ينبغي تمكينه
من ممارستها.

١٠ - الابتعاد عن الألغاز في الأسئلة؛ حتى لا يشعر الطالب بالإحباط
بعد ما أنفقه في مذاكرته. وتجنب الأسئلة التافهة التي لا تستثير نشاط الطالب
وتفكيره، وتدعوه إلى الفتور الذهني.

هذا في الأسئلة التحريرية والشفوية، ومما يجب مراعاته في السؤال
الشفوي، أن يلقى المدرس على الفصل كله؛ حتى يشتراكوا جميعهم في
التفكير، ثم يختار من الطلاب أحدهم للإجابة، ويخطئ بعض المدرسين
عندما يختارون طالباً معيناً بالسؤال، فينصرف الآخرون عن المشاركة؛ لأنهم
غير مقصودين بما أراده المدرس. كما ينبغي تقويم إجابة الطالب، وإفساح
المجال لزملائه بإبداء الرأي فيها، حتى يقف المجيب على ما أصاب فيه وما
أخطأ، وما فاته ذكره، أو استطرد فيه حشوًّا وفضولاً. وهذا كله جاذب لانتباه
الطلاب، محرك لنشاطهم، مثير لتفكيرهم.

أما في الأعمال التحريرية، فيكشف المدرس على الأخطاء الشائعة بين
الطلاب فيعرضها عليهم ويقومها، ويأخذهم بسلامة التفكير، ودقة التعبير؛

ليعتادوا ذلك في نفوسهم، وقابل حياتهم، ويرشدتهم إلى ترتيب المعاني
وتنظيمها، على صورة واضحة تدل على شخصية صاحبها، وينهاهم عن
الشروع بما هم بصدده، والاستطراد المبعد عن السياق. ويحفزهم إلى حسن
الخط، وسلامة الرسم الإلماقي.

أولاً - التعبير الشفوي:

الصف: الأول الثانوي.

الموضوع: أبطال الأمة منارة حاضرها، ومعالم مستقبلها، ومُثل أجيالها.

نحتفل في مناسبات كثيرة بأبطال أمتنا في كل ميدان، نخلد أعمالهم وبطولاتهم وإن نَّأت ديارهم، وبعَدَت أزمانهم، وهم في كتابنا مسطورون، وفي حياتنا كلها مذكورون؛ في أشعارنا، وأغانينا، وساحاتنا، نقيم لهم التماثيل، ونقف إجلالاً لذكرهم يوم رحيل كل منهم، نفخر بحياتهم ونعتز بتضحياتهم. فلِمَ هذا الاعتزاز والتخليد المتجدد؟ وبِمَ يُشَرِّينا هؤلاء في حاضرنا ومستقبلنا؟ ذلك هو موضوع اليوم.

يكتب المدرس رأس الموضوع على السبورة، والطلاب ينقلونه في كراسة التعبير الحر لإعداده، ثم يقرؤه المدرس ويتابعه أحد الطلاب، ويمهل المدرس طلابه للتفكير في جوانب الموضوع، والتهيؤ للحديث فيه.

- س 1: ما مظاهر اعزازنا بأبطال الجهاد؟
- س 2: متى يصبح الإنسان بطلاً؟
- س 3: كيف تتنوع البطولات، وتتحدد في غاياتها؟
- س 4: لماذا ندرس سير الأبطال في مدارسنا؟
- س 5: بم تكون أوفياء لتضحيات المجاهدين؟
- س 6: ما نصيب أمتنا العربية من الأبطال التاريخيين؟
- س 7: كيف يتكون المثل الأعلى عند الإنسان؟
- س 8: مِمَّ يستمد الشباب مُثله العليا؟
- س 9: علام يدل ثراء أمتنا بالأبطال في كل ميدان؟

التمهيد

رأس الموضوع

المناقشة

[لا تدون على
السبورة]

دروس تطبيقية في الأعداد

من السهل الميسور استيعاب خطوات طرق التدريس من الجانب النظري، ومن المألوف لدى طلاب التربية العملية والمدرسين الإفاضة في شرح عناصر الإعداد، وتفصيل القول في السلوك المهني للمدرس بين طلابه. وهذا كله من باب المعارف التي لا تُغْنِي ما لم تُثْبِتْ عند التطبيق العملي.

لذلك نضع بين أيدي طلابنا وإخواننا المدرسين نماذج لإعداد الدروس في فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية، ليستعينوا بها في عملهم، بعد أن وقفوا عليها نظرياً في القسم الأول.

عن 10: ما تأثير الماضي على حاضرنا ومستقبلنا؟

[وبهذه الأسئلة المدونة في كراسة المدرس، تنطلق ألسنة الطلاب معبرة عن أفكارهم، والمدرس يرافق المتحدث المجيب عن السؤال، ويساعده إن تلعثم أو توقف، بسؤال يفتح له طريق الانطلاق، ويناقشه في أفكاره - بعد انتهاء من الحديث - بمشاركة زملائه، ثم يطلب من الطلاب عناوين لما أفضى فيه زميلهم، أو عبارة تجمل الحديث كله، ويسجلها على السبورة عنصراً مرقوماً. وتتوالى الأسئلة، والمناقشة، وتعيين العناصر، وتدوينها].

عرض الموضوع

- 8 - وجود المثل الأعلى في البيئة، والتاريخ، والدين، والتربيـة.
 - 9 - عظمة الأمة بوفرة أبطالها في كل ميدان.
 - 10 - احتذاء الماضي واستيعاب عبره يبعثان الثقة في الحاضر، والأمل في المستقبل.
- يطلب المدرس من طلابه الحديث في الموضوع كله، مراجعين ترتيب العناصر المدونة على السبورة، متابعين فيما بينهم حتى ينتهي الموضوع.

فوائد إرشادية:

- 1 - يعمل المدرس على إفساح المجال لطلابه كي يعبروا وينقدوا، ويحد هو من تدخله الذي يقتصر في أغلبه على التصحيح والتوجيه.
- 2 - مما يُثري قدرة الطالب على التعبير الجيد، أن يمد المدرس بما لا يقدر على التعبير عنه أو تصويره، فذلك يشجعه ويفيل عثاره.
- 3 - يُمثل الاقتباس من القرآن الكريم، والاستشهاد بعيون الشعر ومأثور القول - دعامة قوية لأفكار الموضوع، وقد لا يتسع محفوظ الطالب لذلك، فيلجأ المدرس إلى إثبات بعض الآيات والأشعار على السبورة، ويكون ذلك أثناء الحديث في عنصر معين، ويغير إملائتها لاستجلاب الأفكار حولها، أو تكفل السياق لإثباتها.
- 4 - ينوع المدرس موضوعات التعبير لتشمل الإنسان في نفسه، والبيئة من حوله، والكون والتاريخ، ويطرف بطلابه في الوصف، والخيال، والنقد، ويوزع موضوعاته بين المقال، والقصة، والرسالة، ولا يقف بهم - كما نرى - عند موضوعات مبتذلة من كثرة تناولها مثل: الشباب، والمرأة، وضرورة العلم، والطفولة، وغير ذلك مما يبعث على الفتور الفكري، والزهد في التعبير.

العناصر
عن اعتزازنا بأبطالنا.

تدون على السبورة
[البطل لا ينطوي على ذاته، بل يعمل من أجل أمنه]

3 - البطولات كثيرة في الحرب، والسلم، وهي كفاح ومعاناة، تهدف إلى خير البشر وسعادتهم.

4 - دراسة سير الأبطال تُبصرنا بمواطن العظمة في حياتهم، وتوقف الشيء على ماضي أمتهم المجيد، فيعززون بوجودهم.

5 - الوفاء للأبطال وعظماء الأمة يتمثل في الإخلاص لمبادئهم، وعدم التفريط في مكاسبهم، والتقدم على دربهم.

6 - تاريخنا حافل بالأبطال، مثل: أحمد عرابي، وعمر المختار، وجمال عبد الناصر، ومن العلماء ابن سينا، والخوارزمي، وأبن رشد وغيرهم.

7 - المثل الأعلى نتيجة بحث الإنسان عن الصورة المُثلَّى التي يودها لنفسه، وهو ما يميزه من الحيوانات.

5 - مما ينبغي القبّه إليه في تعبير الطالب - الشفوي والتحريري - الربط بين الأفكار حتى تبدو حلقات موصولة نامية، ووضوح العبارة بسلامتها من الالتواء الناتج عن الإسراف في طولها، واضطراب أجزائها، والترتيب المنطقي للعناصر؛ في بناء الموضوع، وصحة اللغة، وتخليصها من شوائب العامية الدارجة.

ثانياً - القراءة:

الصف: الثالث الثانوي.

الموضوع: الصدق - من كتاب المطالعة الحديثة - الجزء الثالث.

يسعى الإنسان نحو الفضائل، محاولاً جمعها في نفسه، وقوله، وعمله، وما ذلك إلا لإدراكه أن قيمة فيما يتحلى به من شمائل. وإن النفس لأمارة بالسوء، والمرء معها في مجاهدة ومغایبة، ويقدر ما يتحمله في قهرها، يكون تجمله بالفضائل الخلقيّة والنفسيّة، ومنها فضيلة الصدق موضوع اليوم.

تمهيد

كتابة عنوان الموضوع على السبورة:
الصدق - لأحمد أمين ص 39.

إعلان الموضوع

تعريف بالكاتب: هو أحمد أمين، عالم بالأدب، من كبار الكتاب، فرآ في الأزهر وتخرج بمدرسة القضاء الشرعي، وتولى القضاء ثم التدريس بالجامعة. وكان عضواً في مجتمع اللغة العربية بالقاهرة ودمشق وبغداد. من مؤلفاته: فيض الخاطر، وفجر الإسلام، وضحى الإسلام، وظهر الإسلام، والتقد الأدبي. توفي سنة 1954 م والموضوع من كتاب الأخلاق.

القراءة الصامتة

يطلب من الطلاب قراءة الموضوع في صمت، وتعيين الكلمات والتركيب الصعب بخطوط تحتها.

شرح اللغويات

سؤال الطلاب عما وقف في سبيلهم أثناء القراءة، وما يراه المدرس جديراً بالشرح وإن لم يتبه إلىه الطلاب. من ذلك:

يغلو في الأمر: يغلو الآباء في المهوّر، (أي يجاوزون الحدود).

الكذب الممقوت: يمُكِّن المؤمن بالكذب، لأن الكاذب ممقوت، (أي يَعْضُنَ، وممقوت اسم مفعول بمعنى مُبْعَضٌ، ومقيت بمعنى يَعْيَضُ).

[هناك من يؤخر شرح اللغويات بعد المناقشة، وهذا غير مقبول؛ لأن بعض اللغويات الصعبة يقف عائقاً عن فهم المعنى العام، ولا يجوز سؤال الطالب في ما لم يَفْهَمْه]. وتسجل هذه اللغويات على السبورة.

المناقشة العامة

س 1: لماذا يَعْضُنَ الكاذب؟

س 2: ما أضرار الكذب على الأسرة والمجتمع؟

س 3: متى يَكْذِبُ الإنسان؟ متى يصدق؟

س 4: كيف ترتبط الثقة بالصدق؟

القراءة الجهرية الأولى

وهذه المناقشة تتناول الأفكار الرئيسية في الموضوع. يقرأ المدرس أولاً، والطلاب ينصتون إليه، متابعين المقروء في كتبهم، ليحاكون مدرسههم في قراءاته النموذجية. وإذا كان الموضوع طويلاً يكتفي المدرس بجزء يراه مناسباً. ثم يطلب أحد المجيدين بالقراءة بعده، ويتلوه آخرون، ولا يقاطع القارئ إلا فيما يخل بالمعنى، حتى يتنهي الموضوع.

القراءة الجهرية الثانية

يُطالب المدرس طلابه بنوية أخرى من القراءة، المتميزة عن سابقتها بخلوها من كل الأخطاء التي اغْضَبَتْ عنها، وتصححها من المدرس بمشاركة الطلاب.

المناقشة التفصيلية

س 1: كيف يكون الصدق في الإشارة والسكوت؟

س 2: لِمَ كان الكذب مانعاً للتفاهم بين أفراد المجتمع؟

س 3: ما خطر الكذب على معلوماتنا التاريخية والعلمية؟

س 4: بِمَ يَنْهَا دور المدرسة والأسرة؟

وما السبيل إلى تقوية هذا الدور؟

- س 5: كيف يَكْذِبُ الإنسان على نفسه؟
- س 6: بِمَ اشتقتْ كلمتنا المنافق، والصريح؟
- س 7: ما علاقة الملَق بالكذب؟
- س 8: متى تكون الصراحة غير مقبولة؟
- س 9: لِمَ كان الاقتصاد في الوعود مرغوباً؟
- س 10: لماذا يحتاج الصدق إلى عناء، ورياضة نفس، وصبر، وشجاعة؟
- س 11: عَيْنَ مواقف يَكُونُ فيها الكذب مقبولاً.
- س 12: اذْكُرْ مِنْ قصصنا العربيَّةِ مَا يَؤْيدُ قولَ أرسطوِ حين سُئلَ عن ضررِ الكذب «أَلَا يَقُولُ النَّاسُ بِقولِكِ حِينَ تَصْدِقُ؟».
- س 13: «الْغُلُوُّ» مَا معناها اللغويُّ والبلاغيُّ؟ مثُلَّ لِمَا تَقُولُ.
- س 14: ما رأيك في مَا ذَكَرَهُ الكاتب من أن التفاق كذب عملي؟

يطلب من الطالب تحديد عناصر الموضوع، والتعبير عن كل منها، وتسجل هذه العناصر على السبورة.

مثال ذلك:

- 1 - التعريف بمعنى الصدق.
- 2 - أنواع الكذب، وأضرار كل نوع.
- 3 - مكانة الكاذب بين الناس.
- 4 - الصدق ضرورة اجتماعية، وتربيوية، وتاريخية.
- 5 - تكاليف الصدق.
- 6 - المقبول من الكذب، وغير المقبول من الصدق.
- 7 - التعريف بأحمد أمين.

[ويُعْصِي المُدَرِّسِينَ يَحْيِلُونَ مثُلَّ هَذَا المَوْضِعَ إِلَى مَوْضِعٍ لِلتَّعْبِيرِ التَّحْرِيريِّ، عَنْدَمَا يَشْعُرُونَ بِضُعْفِ طَلَابِهِمْ، وَجَاجُتُهُمْ إِلَى عَوْنَ قَبْلِ الْكِتَابَةِ. وَهَذَا اجْتِهَادٌ طَيِّبٌ].

تلخيص الموضوع

ثالثاً - القصة (الكتاب ذو الموضوع الواحد)

الصف: الثالث الثانوي.

الموضوع: عقريّة عمر (الفصل الأول - عقري).

س 6: «ما وضع أبو بكر خيراً من موضعه وهو يلي الإسلام، والخطر من داخل أهله... وما وضع عمر خيراً من موضعه وهو يلي الإسلام، والخطر عليه من أعدائه المحدّفين».

- أ - ما مراد المحدّفين؟ زن الفعل (يلي).
- ب - توضيّح العبارة أن كلاً من الصديق والفاروق رجل ساعته. وضح ذلك.
- ج - بم تعلل اختلاف كلٍّ منهما في مواجهة الأمور في عصريهما؟

س 7: كيف ينطبق معنى العقريّة قديماً وحديثاً على الفاروق؟

س 8: قال عليه الصلاة والسلام في عمر: «لم أر عقريّاً يُفري فريه».

- أ - اشرح العبارة.
- ب - ما معنى (يُفري فريه)?
- ج - ما مناسبة هذا القول؟

س 9: «كان النبي عليه الصلاة والسلام يعلم أن احتمال التبعية خليق أن يبدّل أطوار النّفوس في بعض المواقف والأزمات...».

أ - ما مفرد (أطوار)? وكيف نكشف عنها في القاموس المحيطي؟

ب - كيف يؤثّر احتمال المسؤولية في سلوك الشخص؟
ج - وفيّم ظهر هذا التأثير في حرب الرّدّة؟

س 10: كان الإسلام بعد نبيه في أمس الحاجة إلى نموذجين وُجداً في الصّاحِّين. وضح ذلك.

س 11: شبّه الرسول الكريم صاحبيه بآبراهيم ونوح وموسى. ما وجه الشّبه بينهم كما ذكره النبي الكريم؟

تمهيد [أعد الطلاب الفصل في منازلهم] وقف العقاد هذا الفصل على العقريّة في المفهوم العام، وتطبيقاتها على عمر بن الخطاب، ودور الدّعوة الإسلامية والرسول الكريم في بعث الرجل العقري، ونستطيع تحديد أفكار هذا الفصل في نقاط رئيسة، مما استجمعه الطلاب أثناء قراءتهم المتنزّلة:

- 1 - علامات العظمة في الأمم، وحظ عمر منها.
- 2 - الدّعوة المحمدية وأثرها في عظمة عمر.
- 3 - نظرة الرسول الكريم إلى كل من الصديق والفاروق.
- 4 - احتمال المسؤولية، وأثره في تغيير النفوس.
- 5 - مفهوم العقريّة قديماً وحديثاً، ومدى انطباقهما على عمر.

المناقشة

[يثبت المدرس هذه الأسئلة على السّبورة، وينقلها الطّلاب في كراسة المجهود الشخصي؛ ليرجعوا إليها بعد الحصة؛ فتكون عوناً لهم في الإجابة والتعبير عن أفكارهم].

س 1: ما علامات العظمة، وما حظ عمر منها؟

س 2: ما أثر الدّعوة المحمدية في تكوين شخصية عمر؟

س 3: كيف رأى النبي عليه الصلاة والسلام كلاً من الصديق والفاروق؟

س 4: «أجيّار في الجاهلية وخوار في الإسلام؟».

من قائل هذه العبارة؟ وما مناسبتها؟ وما معنى (خوار)؟

س 5: لماذا اختلف الصّاحِّيان في حرب الرّدّة؟

رابعاً - الإملاء

الصف: الثالث الإعدادي (التاسع من التعليم الأساسي).

الموضوع: أحوال الهمزة - الإملاء الاختباري.

<p>س 1: كيف تستقبل ضيفك؟ س 2: ماذا تكره من بعض جلسائك؟ س 3: متى يتصل الضيف الانصراف من المجلس؟ وفي موضوع الإملاء تفصيل وبيان.</p> <p>آداب المجالسة</p> <p>إذا جلست / فأقبل على جلسائك / بالبشر والطلاقة، / ولتكن مجلسك هادئاً، / وحديثك مرتبأ، / واحفظ لسانك من خطئه، / وهذب الفاظك، / والتزم ترك الغيبة، / ومجانبة الكذب، / والتمطّي / والشاؤب / وانتشاؤم، / ولا تُكثر الإشارة بيدهك، / واحذر الإيماء / بطرفك إلى غيرك، / ولا تهمس إلى من وراء، / فمن حسنت آداب مجالسته، / ثبّت في الأفئدة مودته، / وحسنت عشرته، / وكملت مروءته. /</p>	التمهيد قراءة القطعة مناقشة المعنى قراءة ثانية للقطعة
---	--

س 12: تفاوت أسلوب العقاد في هذا الفصل بين الأدبي النابض، والعلمي المحايد.

- أ - ما أسباب هذا التفاوت؟ وما رأيك فيه؟
- ب - عين من الفصل نماذج لهذا الأسلوبين.

يختار المدرس جزءاً من الفصل، يراه جديراً بالقراءة الجهرية؛ للتذوق الفني، أو لإجمال فكرة الفصل كله، أو للمزاوجة بين القراءة الصامتة في المنزل، والجهرية في المدرسة.

القراءة الجهرية

يعين المدرس للطلاب الفصل الثاني، ويوجههم إلى ما ينبغي عليهم العناية به في قراءتهم المنزلية، مما لاحظه عليهم أثناء المناقشة.

التعيين والتوجيه

مثال ذلك: كلمتا (هادئاً)، و(الشاؤب) في القطعة، فبقابلهما المدرس بكلمتي (هادئاً، الشاؤب) في جملتين: أجاب التلميذ عن الأسئلة بادئاً بالسهل منها، وخرج من الامتحان والشاؤب يغمره. ويكتب الكلمتين البديلتين على السبورة بإملاء أحد التلاميذ، ثم يمحوهما قبل البدء في الإملاء.

الإملاء المنقول (للصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية)

<p>اشتهر عمر بن الخطاب، ثاني الخلفاء الراشدين، بالعدل والتواضع، وقد حُكِي في ذلك قصص كثيرة، من ذلك أنه كان يخرج ليلاً ليطمئن على أحوال المسلمين، فسمع ذات ليلة أطفالاً يبكون من الجوع، فأسرع إلى مخزن الدقيق، وحمل منه على ظهره ما أطعم به الأطفال، فناموا سعداء. ولليكم قصة في عدله للإملاء.</p> <p>الغلام وعمر بن الخطاب.</p> <p>مرّ عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - بغلمان يلعبون، فلما رأوه تفرقوا هائبين، وثبت أحدهم مكانه. فقال له عمر: مالك لم تفارق مكانك، وقد فرّ من كانوا معك؟ فقال: يا أمير المؤمنين، ما الطريق ضيقة فأوسعها لك، ولا ذنب لي فأخافك. فسُرّ عمر من جوابه، وثقته في عدله، وكفأه مكافأة حسنة.</p> <p>يقرؤها المدرس قراءة نموذجية متأنية.</p> <p>ثم يتبعه التلاميذ، فيقرون واحداً بعد الآخر، حتى يطمئن المدرس على جودة نطقهم.</p> <p>س 1: ماذا فعل الغلامان عند مرور عمر؟ س 2: من لفت نظر عمر بين الغلامان؟ س 3: بم نصف هذا الغلام؟ س 4: كيف أجاب الغلام عن سؤال عمر؟ س 5: لم كانا عمر الغلام؟</p>	<p>التمهيد</p> <p>عرض القطعة</p> <p>على سبورة أو في الكتاب أو في بطاقة</p> <p>قراءة القطعة</p> <p>مناقشة المعاني :</p>
---	--

ناقشاها مع التلاميذ. فذلك كلّه يسهل عليه الإملاء، ويريحه من طلب التلاميذ إعادة المقاطع أثناء إملائتها.

إملاء القطعة

يملي المدرس القطعة على صورة مقاطع خبيطها عند الإعداد، مراعياً تناسبها مع قدرة التلاميذ على استيعابها فكتابتها، وهذا يتفاوت من صف إلى صف، ومن مرحلة إلى مرحلة. ولا يعيد إملاء المقطع؛ حتى يعتاد التلاميذ الإصغاء الوعي، ويتجنب وقت الإملاء صياغ الخاملين، وفوضى العابثين. كما يتبّه على علامات الترقيم؛ فيألفها التلاميذ في كتاباتهم. ويلفّهم إلى الجلسة الصحبية؛ فيسرعون من العادات الجسمانية، وتعتدل أيديهم فوق كراساتهم.

قراءة تالثة

للقطعة

بعد انتهاء الإملاء، يقرأ المدرس القطعة، والتلاميذ يتبعونه لتدارك ما فاتهم، وإصلاح ما أخطئوا فيه. لذلك وجب الثاني في هذه القراءة بلا إبطاء أو توقف. ثم تجمع الكراسات.

تدريب

إذا بقي وقت في الحصة، يشغل المدرس بعرض ما ورد في القطعة من همزات مثل: جلسائك، هادئاً، خطئه، الشاؤب، الشاؤب وجمعها في قاعدة الهمزة وسط الكلمة.

وكذا يخرج التلاميذ إلى السبورة لتحسين خطوطهم بمقاطع من القطعة، مثل: «التزم ترك الغيبة»، تكتب بالنسخ مرة، وبالرقة مرة أخرى.

الإملاء الاستمعي (من الصف الخامس الابتدائي إلى الثالث الإعدادي):

طريقته مثل طريقة الإملاء الاختباري، بالإضافة خطوة تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة بالقطعة، بعد مناقشة المعنى العام. وتجري هذه الخطوة بعرض الكلمة المشابهة في جملة، ويطلب المدرس من التلاميذ تهجيها،

س 6: بماذا وصف عمر في التاريخ؟

[يُعنى المدرس في هذه المناقشة بتدريب التلاميذ على جودة التعبير، واستعمال كلمات القطعة في عباراتهم، وإفساح المجال للتعبيرات المتنوعة].

التهجّي

يعين المدرس الكلمات الصعبة، ويطلب من التلاميذ قراءتها وتهجّيها:

رأوه - هائبين - المؤمنين - فاوسعها - كافأه مكافأة.

نقل القطعة

يخرج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، ويكتبون التاريخ ورقم الموضوع. ثم يُملي المدرس القطعة كلمة كلمة، مشيراً إلى الكلمة المملأة على السبورة، أو الوقوف عليها بالنطق الهادئ في الكتاب أو البطاقة.

القراءة الثانية

يعيد المدرس قراءة القطعة، والتلاميذ يراجعون ما كتبوه؛ ليصلحوا أخطاءهم، ويكمّلوا ما فاتهم.

ثم تجمع الكراسات.

تدريب

إذا بقي في الحصة متسع من الوقت، يستغلّه المدرس في إخراج التلاميذ إلى السبورة لتحسين خطوطهم، وكتابة كلمات مشابهة للتي وردت بالقطعة، أو إثراء معارف التلاميذ بسيّر العظماء.

قراءة النموذج والمناقشة

الشرح الفني

المحاكاة

يقرأ المدرس النموذج ويتابعه تلميذ في ذلك، ثم يناقش المدرس معناه: أين تقع القاهرة؟ ومن بناتها؟ وما أشهر مبانيها وأثارها؟

يلفت المدرس تلاميذه إلى رسم الهاء في أول الكلمة، برسماها مفردة على الجانب الأيسر، والتلاميذ ينظرون يده في حركتها، مقدراً لهم المسافات التي تستغرقها خطوط الحرف بالنظر، ولا داعي لإرهاقهم بمعرفة عدد النقاط أو الدوائر؛ لقياس طول الحرف وعرضه ومقدار فتحته، ثم يكتب أمامهم الحرف في كلمته، موصولاً بغيره على الجانب الأيمن. ويطرد ذلك في الحرف وسط الكلمة وأخرها.

يحاكي التلاميذ النموذج في أوراق، أو كراسة غير كراسة الخط؛ حتى تمرن أيديهم على المشق، ثم يجودون في كراسة الخط.

الإملاء المنظور (للصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية)

طريقته مثل طريقة الإملاء المنقول، إلا أنه بعد تهجي الكلمات الصعبة تُحجب القطعة عن أنظار التلاميذ، وتُملى عليهم كما في الإملاء الاختباري.

فالفرق بين المنقول والمنظور هو في خطوة النقل فقط.

يمر المدرس بين التلاميذ أثناء الكتابة، ويوجههم إلى الصواب، مستعملاً القلم الأحمر فيما يصلاحه بكراساتهم. ثم يعود إلى السبورة ليوضح لهم ما شاع بينهم من أخطاء.

ثم يقدر كل تلميذ بدرجة في كراسته.

سادساً - القواعد النحوية

الصف: الأول الإعدادي (السابع من مرحلة التعليم الأساسي).
الموضوع: الأدوات التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً.

ما أحوال إعراب الفعل مضارعاً؟ [الرفع، والنصب، والجزم] ومتى يبني الفعل مضارعاً؟ [إذا لحقت به نونا التوكيد والنسوة] متى ينصب الفعل مضارعاً؟ [إذا سُبِّ بآداة نصب مثل: أن...]. واليوم نعرف الأدوات التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً، وعلامات الجزم.

الوقت أعلى من الذهب

لم يُصنِّف الحكمة الوقت حين جعلوه من ذهب؛ لأنَّه الحياة. ونحن لَمَّا نحسن تنظيم أوقاتنا، ولَمَّا ندرك خطوه في حياتنا. فلننظم أوقاتنا، ولنعرف قيمة التي لا تعدُّ لها قيمة. وأنت أيها الطالب، لا تضيئ وقتك في العبث، ولا تقعد عن استغلاله. ولا تقض في عمل أكثر مما يستحق، ولا تمض في طريق بغير هدف. فإنه لم يَسمُ مجتهداً بغير نظام، ولم يَلِه عاقلاً وقت جده. ولتخشِّ ربِّك في كل عمل، ولتنبهْ غيرك عملاً لا ترضاه لنفسك.

[يعرض المدرس القطعة على السبورة، أو يكتفي باستلال الأمثلة منها، وتدوينها بعد قراءة القطعة من الكتاب المدرسي، أو يوزع القطعة مطبوعة في أوراق على الطلاب].

يقرأ المدرس القطعة، ويتبعه أحد الطلاب المجيدين، ثم تكون مناقشة المعاني: فيمَ نقدَّنا الحكماء؟ ما مظاهر تضييعنا الوقت؟ كيف يتتفع الطالب من وقته كله؟ وماذا عليه تجنبه؟

التمهيد

عرض الأمثلة

مناقشة المعاني

س 1: يم سُبَقَتُ الْأَفْعَالِ: يَنْصُفُ، نَحْسُنُ، نَدْرُكُ،
نَنْظُمُ، نَعْرُفُ، تَضَيِّعُ، تَقْعُدُ؟
[سبَقَتُ بِالْحُرُوفِ: لَمْ، لَمَّا، لَامُ الْأَمْرِ، لَا النَّاهِيَةِ].

س 2: ماذا أفادت هذه الحروف في جملها؟
[لَمْ) نفت الفعل المضارع، وقلبته إلى الماضي.
(لَمَّا) نفت الفعل المضارع، وقلبته إلى الماضي مع استمرار النفي زمن التكلم.

(لام الأمر) جعلت الفعل المضارع يؤدي معنى الأمر.
(لا النافية) تفيد النهي عن الفعل المضارع.]

س 3: ما نوع الأفعال المضارعة بعد هذه الحروف?
[أفعال صحيحة]

وما علامات الإعراب المثبتة على آخرها؟
[السكون وهي علامة جزم للمضارع].

قاعدة جزئية: يُجزم الفعل المضارع الصحيح الآخر إذا سُبَقَ بِلَمْ، أو لَمَّا، أو لَامُ الْأَمْرِ، أو لَا النَّاهِيَةِ، وعلامة الجزم السكون.

تطبيق جزئي: يطالب المدرس طلابه بجمل تحتوي على أفعال مضارعة صحيحة الآخر مجزومة، ويناقش معهم الأداة وعملها ومعناها.

س 4: الأفعال: تقضي، تمضي، يَسْمُ، يَلْهُ، تَخْشَ، تَنْهَى
ما نوعها؟ [معنلة أصلها: تقضي، تمضي، يسمو، يلهو،
تخشى، تنهى].

وما إعرابها؟ [مجزوة لأنها مسبقة بأدوات الجزم السابقة]
وماذا حذف منها عند جزمه؟ [حذفت الياء من آخر تقضي
وتمضي، والواو من آخر يَسْمُ ويلهُ، والألف من آخر تَخْشَ وتنْهَى]، فعلامة الجزم حذف حرف العلة.

س 5: ماذا تلاحظ في الحركة آخر الفعل بعد حذف

حرف العلة؟ [بقي ما قبل الياء المحذوفة مكسورة دلالة على حذف الياء، وما قبل الواو المحذوفة مضموماً دلالة على حذف الواو، وما قبل الألف المحذوفة مفتوحاً دلالة على حذف الألف].

قاعدة جزئية: يُجزم الفعل المضارع المعتل الآخر إذا سُبَقَ باحدى الأدوات الجازمة، وعلامة الجزم حذف حرف العلة.

تطبيق جزئي: يعرض المدرس على الطلاب أفعالاً مضارعة ناقصة مجزومة لإعرابها مثل:

لم يرض المسلمون بالدنيا في تاريخهم، فلنذْعُ إلى طريقهم في حاضرنا، ولنُثْنِ على بنائهم، ولا نَرْجُ خيراً في خلافهم.

[يُمْلِيُ الطَّلَابُ عَلَى مَدْرَسَهُمُ الْقَاعِدَةَ كَامِلَةً، وَتَبَثُّ عَلَى السُّبُورَةِ، وَلَا حَرْجٌ فِي إِمْدادِ الْمَدْرَسَةِ الطَّالِبَ الْمُمْلِيَّ بِمَا يَشَقُّ عَلَيْهِ].

1 - يُجزم الفعل المضارع إذا سبقته أدلة من أدوات الجزم، وهي: لم، ولما، ولا النافية، ولا المأمر.

2 - علامات جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر السكون. وعلامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر حذف حرف العلة.

3 - عند حذف حرف العلة يبقى ما قبل الياء مكسورة، وما قبل الواو مضموماً، وما قبل الألف مفتوحاً.

[خطوة هامة لتمكين القاعدة في نفوس الطلاب، وفي الكتاب المدرسي غناء ووفرة، وهو ما يتجنب المدرس المبتدئ عدم التدرج من السهل إلى الصعب، أو أن يشغل ما تبقى من الحصة بالكتابة على السبورة. كما كان

استنباط القاعدة

التطبيق

سابعاً - النصوص الأدبية:

الصف: الثاني الثانوي.

الموضوع: المتنبي يمدح سيف الدولة، ويدرك بناء ثغر الحدث سنة 343 هـ.

عرف التاريخ سيف الدولة الحمداني فارساً دوخ الروم، وأذاقهم كؤوس المنايا مريمة، نازلهم في عقر دارهم وهزمهم، حاولوا ذلك معه فجدع أنوفهم، وأذل كبرياتهم، وتوفي سنة 356 هـ. والنص في ثغر الحدث وقد انتزعه سيف الدولة من قائد الروم الدمشقي. وقتل من جنوده خلقاً كثيراً، وأسر آخرين، وأقام حتى بني قلعة الحدث، ووضع بيده آخر شرفة منها! فقال المتنبي يمدحه ويصف المعركة. والمتنبي شاعر العربية بلا منازع عند أكثر النقاد والمؤرخين، ملأ الدنيا ذكره، وشغل الناس غريبه وعجبه، اتصل بسيف الدولة، فصار من خاصة شعرائه، ومدحه بقصائد سميت «السيفيات»، ولقب بالمتنبي لأسباب منها ادعاؤه النبوة، وهو أبو الطيب أحمد بن الحسين، المقتول سنة 354 هـ، أثناء عودته من فارس إلى العراق، على يد بعض الأعراب.

التمهيد

عزيمة قوية معجزة

على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قدر الكرام المكارم
وتعظم في عين الصغير صغارها
وتضئ في عين العظيم العظام
يكلف سيف الدولة الجيش همه
وقد عجزت عنه الجيوش الخضرار

عرض النص

1

2

3

في التطبيق الجزئي الشفوي كفاية للتدريب من تأليف المدرس].

1 - يختار المدرس تمريناً مباشراً على القاعدة مثل: عين من القطعة كل فعل مضارع مجزوم واذكر علامة جزمه.

أو: عين من الأمثلة أدوات الجزم، واذكر عملها في الأفعال بعدها.

2 - ثم يختار جملة يعربها الطلاب.

3 - ثم يطالبهما بالتفريق بين لا النافية، ولا النافية في جملتين. وبين لام الأمر، ولام التعليل في جملتين أيضاً، وبين لم، ولما في جملتين كذلك.

4 - وقبل انصرافهم يعين لهم تمرينات من الكتاب المدرسي يجيئون عنها في كراسة الواجب المترتب.

ضَمَّنْتَ جَنَاحِيهِمْ عَلَى الْقَلْبِ ضَمَّنْتَ
ثُمَوتُ الْخَوَافِي تَحْتَهَا وَالْقَوَادِمْ
بَصَرِّبَ أَتَى الْهَامَاتِ وَالنَّصْرُ غَابَ
وَصَارَ إِلَى الْبَلَاتِ وَالنَّصْرُ قَادَمْ
[إِذَا وُجِدَ النَّصُ بِالْكِتَابِ الْمَدْرَسِي يُشَارُ إِلَيْهِ، وَإِلَّا طَبَعَ
فِي أُورَاقِ، أَوْ عُرِضَ عَلَى السَّبُورَةِ الْإِلَاضَافِيَّةِ].

يبدأ المدرس بقراءة نموذجية للنص كله أو بعضه، بقدر ما يتسع الوقت. وبعده يقرأ الطالب بالتناوب، ويصحح المدرس ما يقع من خطأ فور وقوعه، وتستمر القراءة حتى يسكن النص مطمئناً على ألسنة الطلاب.

- س 1: ما مظاهر العزيمة القوية؟
- س 2: كيف ربط المتنبي بين النسور وسيف الدولة؟
- س 3: بِمَ سُقِيتِ الحَدْثُ الْحَمْرَاءُ؟
- س 4: ما صورة سيف الدولة في المعركة؟

قراءة أحد الطالب الوحدة الأولى من البيت 1 إلى 6، ثم
شرح اللغويات:
همّه: همك الأمر فسهرت على إنجازه، (أي هممته به).
الخضارم: الجيوش الخضراء كغابة كثيفة، (أي كثيرة العدد).

الضراغم: للضراغم لبَدَ على رقبته، (أي الأسد).
القشاعم: النسور القشاعم ترعى صغارها وتطعمها، (أي المُيسنة).

مناقشة المعاني الجزئية:
س 1: تأتي الحكمة في الشعر موصولة بموضوع القصيدة. فما نصيب البيت الأول من هذه الحقيقة؟

16

17

قراءة النص

المناقشة العامة

الشرح التفصيلي

207

وَيُطَلُّ عَنِ النَّاسِ مَا عَنِّيْدَ فَسَهَ
وَذَلِكَ مَا لَا تَدْعِيهِ الْفَرَاجَمْ
يُقْدِي أَتَمَ الْطَّيْرِ عُمْرًا سَلَاحَهِ
نَسُورُ الْفَلَلَا أَحْدَاثُهَا وَالْقَشَاعِمْ
وَمَا ضَرَّهَا خَلْقٌ بِغَيْرِ مُخَالِبِ
وَقَدْ خَلِقْتَ أَسْيَافَهُ وَالْقَوَادِمْ

ملحمة النصر
هَلْ الْحَدْثُ الْحَمْرَاءُ تَعْرُفُ لَوْنَهَا
وَتَعْلَمُ أَيُّ السَّاقِيَيْنِ الْغَمَائِمْ
سَقَاهَا الْغَمَامُ الْفُرُّ قَبْلَ نُزُولِهِ
فَلَمَّا دَنَا مِنْهَا سَقَتْهَا الْجَمَاجِمْ
بِنَاهَا فَأَعْلَى وَالْقَنَا يَقْرَعُ الْقَنَا
وَمَوْجُ الْمَنَابِيَا حَوْلَهَا يَتَلَاطِمْ
وَكَانَ بِهَا مِثْلُ الْجَنُونِ فَأَصْبَحَتْ
وَمِنْ جُثَثِ الْفَتْلَى عَلَيْهَا تَمَائِمْ
طَرِيدَةً دَفَرَ سَاقِهَا فَرَدَّهَا
عَلَى الدِّينِ بِالْخَطْيِّ وَالْدَّهَرِ رَاغِمْ
تَفَيَّتُ الْلَّيَالِي كُلَّ شَيْءٍ أَخْلَقَهُ
وَهُنَّ لَمَّا يَأْخُذُنَّ مِنْكَ غَوَارِمْ

شجاعة وبأس شديد
وَقَفَتْ وَمَا فِي الْمَوْتِ شَكْ لِوَاقِفِ
كَائِنِكَ فِي جَهَنَّمِ الرَّدَى وَهُونَامِ
تُمَرِّ بِكَ الْأَبْطَالُ كَلْمَى هَرِيزِمَةُ
وَوَجْهُكَ وَضَاحِ وَشَغْرُكَ بَاسِمْ
تَجَاوِزَتْ مَقْدَارَ الشَّجَاعَةِ وَالنَّهَى
إِلَى قُولُ قَوْمٍ أَنْتَ بِالْغَيْبِ عَالَمْ

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

206

غوارم: الأعداء غوارم ما أخذوه، (أي مؤدون).

مناقشة المعاني الجزئية:

س 1: لماذا تغير لون الحدث؟ وكيف صار لونها؟

س 2: مَنْ الساقيان؟ وما دلالة الكلمة الجمامجم في البيت الثامن؟

س 3: ما تكاليف بناء قلعة الحدث؟ وكيف صار حالها بعد النصر على الروم؟

س 4: ماذا يقصد بالتمائم في البيت العاشر؟ ويمَّ أصاب الجنون قلعة الحدث؟

س 5: يمَّ أنقذ سيف الدولة ثغر الحدث من نكبات الدهر؟ وكيف كان الثغر طريدة؟

س 6: الليالي تُفَيَّت وتَغْرَم... . وَضَحَّ هذا المعنى في البيت الثاني عشر.

س 7: انثر أبيات هذه الوحدة بأسلوبك.

س 8: ضع عنواناً لهذه الوحدة.

قراءة أحد الطلاب الوحدة الثالثة من البيت 13 إلى 17،
ثم شرح اللغويات:

كلمي: الجنود كلُّى من ضربات السيف، (أي جرحي).

وضاح: وجه القائد وضاح بأخبار النصر، (أي مشرق).

النهى: أهل النهى راجحو الرأي، (أي العقل).

جناحا الجيش وقلبه: ميمنة الجيش، وميسرتها، ووسطه.

الخوافي والقوادم: أصلها ريشات في مقدم جناح الطائر، وأخرى تحتها، ثم استعارها الشاعر لرجال الجناحين من الجيش.

الآلات: أعلى الصدور.

س 2: البيت الثاني مفسر للحكمة في البيت الأول.
والبيتان الثالث والرابع تطبيق على معنى البيتين الأول والثاني. وَضَحَّ ذلك.

س 3: كيف مهدت المقابلة في البيت الثاني للمعنى في البيتين الثالث والرابع؟ [مثل هذه الأسئلة تثير الطالب، وتحرك ذكاءه، وتبعده عن التقاط المعنى السطحي للأبيات، كما توجهه نحو تناول العمل الأدبي كبناء متَّكِّمٍ].

س 4: لم تُفْدَى النسور سلاحَ سيف الدولة؟
وماذا وَفَرَ لها سيف الدولة في البيت السادس؟

س 5: الجيش والناس في مشقة ونصب، والنسور في راحة وطرب. اشرح هذا المعنى من الأبيات.

س 6: انشر الوحدة الأولى بأسلوبك، مع عدم التقيد بترتيب الأبيات، ومراعاة ترابط المعاني.

س 7: ضع عنواناً لهذه الوحدة.

قراءة أحد الطلاب الوحدة الثانية من البيت 7 إلى 12، ثم
شرح اللغويات.

الغمام الغُرُّ: الغمام الغُرُّ أحفل بالماء من الغمام الأسود،
(أي السحب البيضاء).

القنا: عيدان الرماح.

التمائم: تعلق بعض النساء تمائم في رءوسهن للتعوذ بها من مس الجن، (أي عُوذة).

الخطي: الرمح.

راغم: اندرع العدو راغماً، (أي ذليلاً).

تُفَيَّت: أجبر البطل جيوش الروم أن تُفَيَّت ما سلبت، (أي تحمل على فوته).

مناقشة المعاني الجزئية:

من ذلك: الصراع بين الحمدانيين والروم، وتعلق المتنبي بأميره العربي الغيور على مجده المؤتله، ثم نجد من الخصائص الأدبية: المقابلات المعلية لصورة القائد وقوته، وإحكام الصور البلاغية واتساقها القوي مع المعاني، والترابط بين الأبيات في وحدة عضوية ممتدة الأجزاء؛ كما نرى في الوحدة الثانية. ثم كانت الألفاظ في جزالتها وقوتها إيحائهما متناسبة مع البأس والشجاعة والنصر.

يحدد المدرس ذلك بغير استغراف، ويطوف بطلابه في جنبات النص قبل انصرافهم إلى غيره، ويشتت على السبورة عناصر ما يستبطنه. وإذا اتسع النص على حصة واحدة يقسمه المدرس في إعداده، وتدرسيته.

س 1: كيف عبر الشاعر عن شجاعة سيف الدولة ورباطة جأشه في البيت الثالث عشر؟

س 2: الأبطال كلُّمِي، وجهك وضاحٌ ونفرك باسم ما قيمة هذه المقابلة في المعنى؟

س 3: لماذا قال قوم بأن سيف الدولة يعلم الغيب؟

س 4: كيف ضم سيف الدولة جيش الروم؟ ومتى صار ضربه إلى الهامات ثم إلى اللبات؟

س 5: انثر أبيات هذه الوحدة بأسلوبك.

س 6: ضع عنواناً لهذه الوحدة.

تحليل النص

بعد هذه المناقشة الجزئية، يطلب المدرس من الطلاب إجمال المعاني في النص كله، بصياغتها عناصر موجزة جامعة لما تفرق في الوحدات.

- 1 عزم قوي، وهمة عظيمة تستصغر العظام.
- 2 عجز الجيوش عن تحقيق ما عزم عليه القائد.
- 3 سعادة النسور بجيش سيف الدولة.
- 4 ارتواء قلعة الحدث بدماء الأعداء.
- 5 اطمئنان «ثغر الحدث» من طول معاناته.
- 6 عجز الليالي عن النيل مما قصده سيف الدولة.
- 7 عدم الاكتثار بالموت، والأبطال يرتجفون خوفاً.
- 8 إهلاك جيش الأعداء.

وبعد ذلك يطالب المدرس طلابه أن يثثروا النص كله على هدى هذه العناصر.

وذلك خطوة يجمع فيها المدرس الضواهر البيئية، والأدبية، والاجتماعية، التي تظهر في النص تمهدًا لجمعها في درس تاريخ الأدب.

الاستنباط

والشرع متواافق مع الفطرة توافقاً دونه الفن والمنطق، وليس فوقه إلا قدرة الخالق المبدع.

2 - درس الطلاب نصوصاً من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، وأدركوا الآثار القرآنية في أسلوب الرسول الكريم، والخصائص الفنية للحديث وتأثير ذلك في اللغة والأدب.

س - أجمل الخصائص الفنية والموضوعية للحديث الشريف.

ج - اربط الحديث الشريف بالقرآن الكريم في تفسيره وتفصيل مجمله، وتأثير كذلك بأسلوبه ومنهجه في عرض الأحكام وبيان حكمة التشرع، وظهر على أحاديث الرسول أثر الإلهام، وسمة العبرانية، وطابع البلاغة، وأسلوبه يمتاز بإشراق دينيته، واتساق عبارته، وتساقط ألفاظه وفقره؛ لأداء معنى واضح معين، ومطابقة مدلوله لمقتضى الحال. كما ظهرت قدرة الرسول الكريم إلقاءه على التشبيه والتلميل وإرسال الحكم وإجاده الحوار، كقوله عليه الصلاة والسلام:

«المؤمن هَيْنَ لَيْنَ، كَالْجَمَلِ الْأَيْنَ إِنْ قِدَ انْقَادَ، وَإِنْ أُنْيَنَ
عَلَى صَخْرَةِ اسْتِنَاخَ» وقوله: «لَوْ تَوَكَّلْتُمْ عَلَى اللَّهِ حَقِّ
تَوْكِلَهُ لِرَزْقِكُمْ كَمَا يَرْزِقُ الطَّيْرَ: تَغْدُو خَمَاصًا، وَتَرُوحُ
بِطَانًا». وعلى هذا النهج جرى أسلوب الصحابة، ومن
اشتد خلطهم بالرسول، أو كثرت رواياتهم عنه كالإمام
علي بن أبي طالب وأبي هريرة. كما قامت علوم ارتبطت
بالحديث مثل علم غريب الحديث، وعلم مصطلح
الحديث، وعلم رجال الأثر. وبهذا كله كان الحديث
الشريف زاداً للغة، ومهذباً لحواشيها، وحافظاً لخلودها.

3 - درس الطلاب طائفة من خطب الرسول الكريم

تمهيد 1 - درس الطلاب نصوصاً من القرآن الكريم، ووقفوا على خصائص الأسلوب القرآني، في لغته ومعانيه، كما تبين عظيم أثره في تهذيب اللغة، وما استحدث في المعاني والألفاظ، فضلاً عن التشريعات المحكمة التي هذبت التفكير، وارتقت بالوجدان، والمشاعر الإنسانية.

س - أوجز أثر القرآن الكريم في اللغة والأدب.

ج - جمع القرآن اللسان العربي على لغة قريش في جزيرة العرب وخارجها، وبهذا حق وحدة اللغة، وخفف من تفاوت اللهجات وغرائبها، كما حفظ القرآن اللغة من الاندثار، لاقتراها بالقدسية في نفوس المسلمين. واكتسبت اللغة ثروة جديدة من الألفاظ ذات المدلول الديني الجديد مثل: النفاق، والصلة، والتيمم، والزكاة.

ثم هذب القرآن ألفاظ اللغة وأبعدها عن الغريب والحوشي، وهو ما صقل اللسان الأدبي ونقى اللغة من شوائبها. وبعد ذلك نبتت على صفاف القرآن علوم كثيرة؛ كالتفسير، والتوحيد، والقراءات، والأصول، والفقه، وتلك استدعت علوم اللغة والبلاغة والأدب والنحو والصرف. ثم كان بعد هذا التأثير في اللغة، والعلوم، أدب التصوف، وأدب الزهد، والمعاني المستحدثة في المدح، والهجاء، والوصف، والرثاء، والمواضيع، الزائفة كالمفاحيرات والمنافرات وسجع الكهان.

وفي كل ذلك نرى الألفاظ مؤتلفة مع المعاني، والمعاني متفقة مع الأغراض، والأغراض مستدعاة بنمض التشريع،

مستمدة من النماذج القرآنية والتقاليد الكتابية المستحدثة.

س - عين الخصائص الفنية للرسالة في صدر الإسلام من رسالة النبي عليه الصلاة والسلام إلى كسرى، ورسالة عمر بن الخطاب إلى عمرو بن العاص، ورسالة عمرو بن العاص إلى عمر بن الخطاب.

ج - استدعت الدعوة رسائل لتبييع الدعوة إلى الملوك، وتوجيهه الولاة في حكمهم، وتميز أسلوبها بالاقتصار على الإمام بالحقائق وتوضيحها بلا مبالغة ولا تهويل، مع مراعاة الإيجاز غالباً، والتعبير عن النفس بلفظ الإفراد، بأسلوب بلغى، وعبارات جزلة. وكانت تبدأ بالبسملة وتحتم بالسلام، وبينهما فقر محكمة، وسياق مطرد بالفاظ سهلة عند مخاطبة غير العرب، وتراتيب متينة وأحياناً غريبة عند مخاطبة العرب أو الأعراب كرسالة النبي الكريم إلىبني نهاد «ولكم الغارض (الضم) والفريش (الفتح) إذا حمل عليه بعد التاج) ذو العنان الركوب، والفلو (المهر الصغير) الضبيس (غير المذلل) . . .». غالباً تقسم الرسائل إلى مقدمة، وغرض، وخاتمة خاصة زمن الراشدين.

نستطيع بعد استحضار ما تفرق في حرص النصوص، وتجميع الأشتات زمراً موتلفة - أن نخلص إلى خصائص الشر بتنوعه في صدر الإسلام، على وجه الإجمال بعد التفصيل النوعي السابق.

1 - كان للقرآن الكريم أعظم الأثر في توجيه الشر الإسلامي نحو الموضوعية، بعد أن كان في الجاهلية نفأ فكرية متفرقة، كما في خطبة قيس بن ساعدة «أيها الناس اجتمعوا، واسمعوا، وعوا . . .».

2 - أصبح الأسلوب القرآني نموذجاً محذى في سهولة

وصاحبته، ووقفوا على موضوعاتها، وتأثراً بها بالأسلوب القرآني، والعوامل التي ارتفت بهذا الفن في أساليبه، ولغته، وموضوعاته.

س - وضع التطور الذي طرأ على خطابة هذا العصر وأسبابه.

ج - نمت الخطابة في صدر الإسلام نمواً واسعاً، وتطورت أغراضها مرتبطة بالدعوة الإسلامية، وما نجم عنها من مواقف وفتورات، وما استدعته من بيان للتشريع الإسلامي. فالإسلام والأحداث عاملان أساسيان فيما وصلته الخطابة من نمو وازدهار. جرت موضوعاتها على الخطب الدينية، وخطب الجهاد والحض على القتال، وخطب الوفود والمناظرة. أما المعاني فقد دارت في جلها على الأمور الدينية؛ كما في خطب الجمعة والأعياد ومواسم الحج، ثم اقتضى نشر الإسلام خطب الجهاد في الجيوش، وهذه تعتمد على التذكرة بحق الله على المسلمين في نشر دينه، والتضحية في سبيله، والإخلاص للدعوة الإسلامية. ثم جرت بعد ذلك على الحق في الخلافة بين علي ومعاوية وما تبع ذلك من مناظرات وتحكيم. أما الخصائص الفنية فقد ظلت موصولة بالقرآن الكريم والحديث الشريف، متخالصة من السجع الذي شاع في الجاهلية، كما ظلت محفوظة بجزالة الألفاظ ورصانتها، ملتزمة بالتحميد في مفتيحها، والاقتباس من آي القرآن الكريم، والاستشهاد بالأمثال والشعر.

وبهذا كانت خطابة هذا العصر نتاج الدعوة الإسلامية بأساليب القرآن والحديث ومعانيهما.

والمطلب ببعض رسائل النبي عليه الصلاة والسلام والخلفاء والولاة، وهي في الدعوة، والحكم، تقويم السلوك. وهذه جارية على

استبطان الحقائق الأدبية

الطالب في تاريخ الأدب جديداً سوى الجمع والاستقراء ثم الاستبطاط. وهذا أجدى من سرد تاريخ الأدب سرداً جافاً يابساً، ثم تأتي النصوص شواهد عليه، فلا تلقي قبولاً، كمن يندر في صخر ويرجو ثماراً.

أما الاستبطاط في يأتي بعد سؤال الطالب ومناقشته فيما وعاه بدوره النصوص، وبمساعدة المدرس للطالب في تجميل الظواهر، والوقوف على الحقائق، يستجل المدرس على السبورة الحقائق التي يستقر عليها مع طلابه، في عناصر موجزة مرقومة، ثم يصوغ هذه الحقائق التي توزعت في أسئلة وأجوبة صياغة مجملة جامعة.

وقد لا تسع حصة واحدة لذلك كله، فيقسم المدرس درسه على أكثر من حصة، شريطة أن يختتم كل حصة بما يليق الوقوف عليه تماماً.

التركيب، ووضوح المعاني، والوصول إلى الغرض بلا تطويل أو تهويه.

3 - شغلت الدعوة الإسلامية التمر بموضوعات التشريع، والجهاد، والحكم، والوعظ. واندثرت موضوعات الجاهلية كالمفاحرات والمنافرات.

4 - اختفى سمع الكهان الذي شاع زمن الجاهلية، وما ظهر منه في التمر الإسلامي كان عفو الخاطر، بلا تكلف أو احتيال على المعنى.

5 - كثرت موضوعات التمر باتساع الدولة وتتنوع الحاجات، فكان خطبة، ورسالة، ووصية، وحديثاً، ومثلاً، ثم تنوعت الأساليب بتتنوع هذه الفنون. وقبل هذا كله نزل الذكر الحكيم ثراً معجزاً.

6 - استدعي القرآن الكريم والحديث الشريف علوماً لغوية، وشرعية، وأصولية (أصول الفقه، أصول التحديث، وأصول الرواية)، وهذه روافد نظرية، أضافت إلى فنونه أنماطاً لم تكن موجودة.

7 - انتقل التمر من المرتبة الدنيا بجانب الشعر الجاهلي، إلى مراقي الفكر والتشريع، وأصبح آداة الحضارة، وسبيل الإيمان.

فائدة:

تلاحظ أن الدرس جرى في خطوتين: تمهيد، واستبطاط، فالتمهيد يعتمد على معلومات الطالب التي حصلها في دروس النصوص، أثناء تحليل القطع التأريخية وشرحها. جاء التمهيد جاماً لما تفرق، ومؤلفاً بين ما تشابه واتحد. وتأسياً على ذلك وجب على المدرس أن يبرز الظواهر الأدبية في النصوص أثناء شرحها، والخصائص البلاغية والفكيرية والموضوعية في كل نص؛ حتى إذا عقد لتاريخ الأدب حصة، كان مؤسساً للتاريخ على النص، ولم يوجد

تاسعاً - التراث الأدبية:

الصف: الرابع من معاهد المعلمين الخاصة.

الموضوع: ابن المقفع.

سيق للطالب أن درس أشهر المدارس الشريعة، وعرفها في تمهيد أربعة أدباء: ابن المقفع، والجاحظ، وابن العميد، والقاضي الفاضل، وكان القصد إلى النص الأدبي مقدماً على دراستهم في ذواتهم وأحوالهم في عصورهم، وما وقع لهم مع معاصرיהם، ومصادر ثقافتهم، وأشهر مصنفاتهم، ثم الرأي النقدي في فنونهم الشريعة. وهذا ما تأخر تفضيله، وأجلل بيانه ليكون محل درس في ترجمتهم. وأولهم ابن المقفع.

إمامية تاريخية
هو عبد الله بن المقفع، من أهل فارس، كان مجوسياً نسبة ونشأته فأسلم على يد عيسى بن علي عم السفاح والمنصور الخليفتين الأولين من خلفاء بني العباس، ثم كتب له، واحتضن به. وكان والده (دادويه) والياً للحجاج على خراج فارس، فمد يده وأخذ الأموال وهو ما أوقعه في التعذيب حتى تفquent بده فقيل له المقفع.

اتقن ابن المقفع العربية والفارسية، فلما بلغ العشرين من عمره اشتغل بالكتابة في دواوين العراق آخر زمنبني أمية، ولما انتصر بنو العباس انتقل يكتب لعمي المنصور سليمان وعيسى ابني علي بن عبد الله بن العباس، حتى ظفر به غريميه سفيان بن معاوية بن يزيد بن المهلب بن أبي صفرة أمير البصرة، فقتله بتحريض من المنصور، بإن أمر بتثور فسجر، وبأعصابه أن تقطع عضواً فعضاً، ثم توضع في التئور لترعرق، ثم أطبق عليه التئور، وكان

ذلك سنة 142 هـ على الأرجح (انظر: وفيات الأعيان 154/2).

نشأ ابن المقفع في البصرة وهي حاضرة العلماء والأدباء، وبها المربد ملتقى الخطباء والشعراء واللغويين والنحاة، وكان هؤلاء خير معين لمن يقصدهم. وكان ولاه في آل الأهشم وهم أهل لسن وفصاحة. وبهذا جمع ابن المقفع بين البيئة المفتقة للمواهب، والولاء المؤدب للوجدان، المغذي للسان بروائع البيان. ثم إنه صاحب موهبة هياته ليقطف من منابع البصرة، وثمار آل الأهشم أينما قطاف.

كان مجيداً للفارسية بحكم نسبه، وهذه وصلته بثقافة الفرس، وحكمة الهند، وفلسفة اليونان وأدبهم، الأمر الذي وسع معارفه، وعمق تفكيره، وأثرى معانيه.

أما شيوخه وأساتذته فلا يعلم أحد منهم، والأرجح أنه كان أستاذ نفسه. سُئل: «من أذبك؟» فقال: «نفسِي، إذا رأيت من غيري حسناً أتيته، وإن رأيت قبيحاً أبىته»، وسئل الخليل بن أحمد عن ابن المقفع فقال: «علمه أكثر من عقله».

الأدب الصغير: وهو رسالة قصيرة تتضمن طائفة من الوصايا الأخلاقية والاجتماعية.

الأدب الكبير: وهو رسالة في السلطان وما يتصل به من الحكم والسياسة والصداقة وصفات الصديق.

رسالة الصحابة: كتبها لأبي جعفر المنصور فيما ينبغي على السلطان اتباعه في سياسة الرعية، وفيها نظرات دقيقة في النقد السياسي، والعدل الاجتماعي، والفقه الدستوري.

كليلة ودمنة: والكتاب مترجم عن الهندية إلى الفارسية ثم

ثقافته ومؤشرات
تكوينه

مصنفاته

المناقشة

3 - وفي آداب السلطان يقول:
«واعلم أن من العجب... ص 364 الأدب والنصوص».

4 - من كتاب كليلة ودمنة...

يقرأ المدرس كل نص على حدة، ويتبّعه أحد الطلاب،
ثم يوجه أسئلة للمناقشة التي تؤدي إلى رصد الخصائص
الفنية. مثل:

س 1: ماذا ترى في سهولة الألفاظ والعبارات؟
ج: معانيه في ظاهر الفاظه، وألفاظه بعيدة عن الغرابة
والتوغر.

س 2: ما الذي يسيطر على الكاتب من عناصر الأسلوب
أكثر من غيره؟

ج: الكاتب معنىً باستيفاء المعاني من كل جانب، جامع
لأطراف المعنى الواحد، غير باحث عن الجمال الأسلوبي
بقدر ما هو عاكف على عمق المعاني وشمولها.

س 3: بِمَ تُمْيِّزُ الْجَمْلَ عِنْدَ الْكَاتِبِ؟
ج: جمل ابن المقفع محكمة التقطيع، جيدة الفواصل،
تکاد تستقل كل جملة عن جارتها، وهي موصولة بها في
بناء الفكرية العامة.

مثل قوله: «وكتبتك إليك، ولحالنا التي نحن بها فيما ذكر
لك حاجة، أول ما فيها معروف تستوجب به الشكر علينا،
وتذخر به الأيدي قيلنا» (ص 364 الأدب والنصوص).

س 4: ما حظ ابن المقفع من الفنون البلاغية؟

ج: أظهر ما عنده المزاوجة بين الكلمات مثل:
«يتقصى من ساعات نصبه وعمله، فيزيدها في ساعات
ذاته وفراغه، وشهوته، وعيته، ونومه... ويأخذ له من
طعامه وشرابه، ونومه ولهوه» (ص 364 الأدب والنصوص)

نقله ابن المقفع إلى العربية، وهو قصص خيالي على
السنة الحيوانات والطيور يهدف إلى الإصلاح الاجتماعي
والسياسي، والاعتبار في حياة الأفراد والجماعات.

الدرة اليتيمة: الذي وصفه الأصمي بأنه لم يصنف في
فنه مثله، وهو مفقود ويتضمن حكمًا منقوله في أحد
جزائه، و شيئاً من الديانات في جزءه الآخر، على ما ذكره
الباقلاني.

وعلى الرغم من اتهامه بالزنقة، فقد أخذ نفسه بأجمل
الخلاص، عُرف بالمروءة، والشعور بالكرامة، والترفع عن
الدنيا، عقله حاكم لهواه، ظاهر الرفاء، يملك دقة حسّ،
ورهافة في الشعور، مشهور بالخلق القويم، والدماثة
وحسن المعاشرة. وفي ذلك قصص شاهدة. (انظر عيون
الأخبار لابن قتيبة - وال فهيروست للتدبر).

[ما سبق: التمهيد، ونسبة ونشأته، وثقافته، ومصنفاته،
وأخلاقه، يسرد لها المدرس بطريقة القص الشائق، ويثبت
على السبورة عنوان كل فقرة، وموجاً لمحتواها مثل:

نسبة: عبد الله بن المقفع، فارسي، كاتب ديواني، نشأ
بالبصرة، قتل سنة 142 هـ تقريباً].

خصائصه الفنية:

عرض النصوص
تعرض نماذج من أدبه للوقوف على معالمها الفنية.

1 - من إحدى رسائله الأدبية في وصف الرجل الفاضل:
«إني مخبرك عن صاحب لي... ص 363 الأدب
والنصوص».

2 - من رسائله الأخوانية:
«أما بعد، فإن من قضى الحوائج... ص 364 الأدب
والنصوص».

ولا نجده بعد ذلك متأنقاً بزخرف يشي بصنعة بلاغية.

[ويظل المدرس على هذا المنحى من النقاش، يأخذ من طلابه مرة، ويصحح لهم أخرى، أو يعينهم بقول لا يدركونه، ولا يترجح في الترجمة بوجه عام من الظهور أكثر مما كان عليه في حصة النصوص].

الاستنباط

[يثبت المدرس على السبورة خلاصة ما أدركه الطلاب عن الخصائص الفنية لأسلوب ابن المقفع، ويحمل به جمع ذلك منهم، وتنقيحه بأسلوبه].

خصائصه الفنية:

- 1 - تقطيع الجمل.
- 2 - توخي السهولة.
- 3 - الإيجاز في القول وعدم الاستطراد.
- 4 - المزاوجة بين الكلمات.
- 5 - العناية بالمعنى.
- 6 - استخدام النهج المنطقي.

تمهيد

1 - بم يتميز الأسلوب الخبري؟ [يحتمل التصديق أو التكذيب].

2 - لماذا يتفاوت أسلوب الخبر بين التوكيد وعدمه، فنقول: والله إن الامتحان بعد غدٍ، أو نقول: الامتحان بعد غدٍ، (غير توكيد)؟

[على حسب ما يخطر في نفس القائل من حاجة السامع إلى توكيد من عدمه، وفق درجة تصديقه أو تكذيبه أو ترددده]. وهذا ما سنعرضه مفصلاً في هذا الدرس.

قال شاعر يعاتب صديقه:

تَوَدْ عَدُوِّي ثُمَّ تَرْعَمْ أَنْسِي
صَدِيقُكَ إِنَّ الرَّأْيَ مِنْكَ لِعَازِبٍ

وَلَيْسَ أَخِي مِنْ وَدِنِي رَأِي عَيْنِه
وَلَكِنْ أَخِي مِنْ وَدِنِي وَهُوَ غَايِبٌ

1 - قراءة النص وشرح اللغويات الصعبة [عازب: بعيد].

2 - نثر البيتين: [من الطلاب بمساعدة المدرس]
عجبت أن تظني صديقاً لك، وأنت تحب عدوّي،
وتسودني في حضرتي دون غيتي! إن ظنك لكاذب،
فصديقي هو الذي يعادي من أعادي، وهو الذي يحفظ
عهدي على مودتي في غيتي وحضوري.

العرض

المناقشة والتذوق 1 - في البيت الأول ثلاثة أخبار:

لقد صاغ الخبر مدعوماً بمؤكـد واحد يليق بالتردد والارتباك، ويناسبهما في نفس صاحبهـ التي تلمس اليقـين، وتطلبـ الحقيقة. ويسمـى هذا الضربـ (طليـباً).

سـ - اذـكرـ منـ مـحفـوظـكـ نـماـذـجـ لـهـاـ الضـربـ منـ الـخـبرـ.

جـ - إنـ الـبـنـاءـ إـذـاـ ماـ اـنـهـاـ جـانـبـهـ
لمـ يـامـنـ النـاسـ أـنـ يـنهـاـ باـقـيـهـ
فـأـقـسـ مـاـ تـرـكـيـ عـتـابـكـ عنـ قـلـيـ
ولـكـنـ لـعـلـمـيـ أـنـهـ غـيـرـ نـافـعـ

وَقَدْ أَفْلَحَ الظَّمِينُونَ ① الَّذِينَ هُرُزُ فِي صَلَاهِمْ حَشِّعُونَ ② وَالَّذِينَ
هُرُزُ عَنِ الْغَوِيْمَرِضُونَ ③ .

- والـخـبرـ الثـالـثـ (إنـ الرـأـيـ منـكـ لـعـازـبـ)، أـلـقـيـ الـخـبرـ
مؤـكـداـ بـالـحـرـفـينـ (إـنـ، الـلامـ) فـماـ الـذـيـ اـسـتـدـعـيـ تـقوـيـةـ
الـتـأـكـيدـ بـمـؤـكـديـنـ؟

هـذـاـ حـكـمـ وـلـيـدـ اـسـتـقـراءـ الشـاعـرـ صـحـيـفـةـ صـدـيقـهـ معـهـ، فـفـيـ
الـجـملـةـ الـأـولـىـ إـخـبـارـ بـوـاقـعـ مـعـلـنـ، وـفـيـ الجـملـةـ الثـانـيـةـ
تشـكـيكـ فـيـ الصـدـاقـةـ، ثـمـ جـاءـتـ الجـملـةـ الثـالـثـةـ حـاسـمـةـ فـيـ
تـزـيـفـ تـلـكـ الصـدـاقـةـ، وـاقـعـةـ مـوقـعـ الـحـكـمـ الـيـقـيـنـيـ منـ
الـشـاعـرـ الـذـيـ اـسـتـشـعـرـ ثـقـلـ ذـلـكـ عـلـىـ نـفـسـ صـاحـبـهـ، وـفـزـعـهـ
إـلـىـ رـفـضـهـ إـنـكـارـهـ وـالـتـبـرـؤـهـ، وـهـنـاـ كـانـتـ تـقوـيـةـ التـوكـيدـ
مـوـافـقـةـ إـنـكـارـ الصـدـيقـ عـلـىـ مـاـ تـوـقـعـهـ الشـاعـرـ، وـمـبـلـغـةـ الشـاعـرـ
مـاـ أـرـادـهـ مـنـ نـفـسـ صـاحـبـهـ. ويـسـمـىـ هـذـاـ الضـربـ (إـنـكـارـيـاـ).

سـ - اذـكرـ منـ مـحفـوظـكـ نـماـذـجـ لـهـاـ الضـربـ منـ الـخـبرـ.

جـ - وـانـيـ لـحـلـوـ تـعـتـرـيـنـيـ مـرـارـةـ
وـانـيـ لـتـرـاـكـ لـمـ اـعـوـ
إـنـاـ لـفـيـ زـمـنـ مـلـاـنـ مـنـ فـتـنـ
فـلـاـ يـعـابـ بـهـ مـلـاـنـ مـنـ فـرـقـ

تـؤـدـيـ غـدـوـيـ - تـزـعمـ أـنـيـ صـدـيقـكـ - إـنـ الرـأـيـ منـكـ لـعـازـبـ
فـماـ نـصـيبـ هـذـهـ الـأـخـبـارـ مـنـ التـوـكـيدـ؟

الأـولـ غـيرـ مـؤـكـدـ، وـالـثـانـيـ مـؤـكـدـ بـالـحـرـفـ (إـنـ)، وـالـثـالـثـ
مـؤـكـدـ بـالـحـرـفـينـ (إـنـ، الـلامـ). فـلـمـ هـذـاـ التـفـاوـتـ؟ وـمـاـ مـدـىـ
اـرـتـبـاطـهـ بـحـالـ السـامـعـ؟

- الـخـبرـ الـأـولـ حـقـيـقـةـ ثـابـتـةـ لـلـشـاعـرـ وـصـدـيقـهـ الـذـيـ لاـ
يـنـكـرـهـ، وـلـاـ يـشـكـ فـيـهـ، لـذـكـ طـابـقـ الشـاعـرـ بـنـ الـخـبرـ
وـحـالـ صـدـيقـهـ، وـلـمـ يـجـدـ مـاـ يـسـتـدـعـيـ تـأـكـيدـ الـخـبرـ.

سـ 1ـ : اذـكـرـ منـ مـحفـوظـكـ نـماـذـجـ لـهـاـ الضـربـ منـ الـخـبرـ.

جـ - السـيفـ أـصـدـقـ أـنبـاءـ مـنـ الـكـتـبـ
فـيـ حـدـهـ الـحـدـ بـيـنـ الـجـدـ وـالـلـعـبـ
عـلـىـ قـدـرـ أـهـلـ العـزـمـ تـأـتـيـ الـعـرـائـمـ
وـتـأـتـيـ عـلـىـ قـدـرـ الـكـرـامـ الـمـكـارـمـ
أـتـاكـ الـرـبـيـعـ الـطـلـقـ يـخـتـالـ ضـاحـكاـ

مـنـ الـحـسـنـ حـتـىـ كـادـ أـنـ يـتـكـلـمـاـ
فـهـذـهـ كـلـهاـ ثـوـابـ مـعـلـنـةـ عـنـ نـفـسـهـاـ، وـأـخـبـارـ غـيرـ مـحـتـاجـةـ
إـلـىـ مـاـ يـزـيلـ شـكـاـ أوـ تـرـددـاـ فـيـ قـبـولـهـاـ، أـوـ إـنـكـارـاـ
لـمـضـامـينـهـاـ، لـذـكـ لـمـ تـؤـكـدـ. ويـسـمـىـ هـذـاـ الضـربـ
(ابـتـدـائـيـاـ).

- الـخـبرـ الثـانـيـ (تـزـعمـ أـنـيـ صـدـيقـكـ) أـلـقـيـ مـؤـكـداـ بـالـحـرـفـ
(إـنـ)، فـماـ الـذـيـ اـسـتـدـعـيـ هـذـاـ التـوـكـيدـ؟

لـقـدـ وـضـعـ الشـاعـرـ صـدـاقـةـ صـاحـبـهـ مـوـضـعـ الشـكـ بـقـولـهـ:
(تـزـعمـ)، فـهـوـ لـمـ يـنـكـرـهـ، وـلـمـ يـبـدـ اـطـمـئـنـانـاـ إـلـىـ صـفـائـهـاـ،
وـهـذـاـ يـشـرـ فـيـ نـفـسـ صـاحـبـهـ تـرـددـاـ فـيـ قـبـولـ هـذـاـ الشـكـ،
وـاـرـتـبـاطـاـ فـيـ مـشـاعـرـهـ، فـكـيـفـ يـبـدـ الشـاعـرـ هـذـاـ التـرـددـ وـيـحـيـلـهـ
يـقـيـنـاـ، وـيـزـيلـ الـأـرـتـبـاكـ وـيـجـعـلـهـ اـطـمـئـنـانـاـ فـيـ نـفـسـ صـاحـبـهـ؟

لَئِنْ كُنْتَ مُحْتَاجاً إِلَى الْجَلْمِ إِنِّي
إِلَى الْجَهْلِ فِي بَعْضِ الْأَحَدِينَ أَحْوَجُ

الاستنباط

بعد هذا التحليل عن طريق المناقشة والتذوق الأدبي للمعاني، ثم الوقوف على الصيغ البلاغية وقوتها أدائها للأفكار، وتفاوت أضرب الخبر على مقتضى حال السامع - يطالب المدرس الطلاب إجمالاً ما حصلوه من هذه المناقشة.

للمخاطب ثلاث حالات:

1 - أن يكون خالي الذهن من الحكم، أو مسلماً به غير متعدد أو منكر، وفي هذه الحال يُلقى إليه الخبر خالياً من أدوات التوكيد، ويُسمى هذا الضرب من الخبر ابتدائياً.

2 - أن يكون متEEDEDاً في الحكم، طالباً أن يصل إلى اليقين في معرفته أو قبوله، وفي هذه الحال يُحسن توكيد له؛ ليتمكن من نفسه، ويُسمى هذا الضرب طليبياً.

3 - أن يكون منكراً له، وفي هذه الحال يجب أن يؤكّد الخبر بمؤكد أو أكثر، على حسب إنكاره قوّة وضعفه، ويُسمى هذا الضرب إنكارياً.

4 - لتأكيد الخبر أدوات كثيرة منها: إن، آن، القسم، لام الابتداء، قد، نونا التوكيد، أحرف التنبيه، الحروف الزائدة.

بين أضرب الخبر فيما يأتي، وعِينَ أدوات التوكيد:

1 - الدهر يخلق الأبدان، ويجدد الآمال، ويقرب المنية ويعاد الأمانة، من ظفر به نصّب، ومن فاته تعّب.

2 - ولست بمستيقن أخالاً تَلَمُّه
على شعث أي الرجال المهزب

التطبيق

3 - قال تعالى: **﴿أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا يَخْوِفُ عَلَيْهِمْ
وَلَا هُنْ يَخْزَنُونَ﴾**.

4 - ما إن ندمت على سكتي مرة
ولقد ندمت على الكلام مراراً

5 - لقد عظُمَ البعير بغير ربٍ
فلم يستغفِن بالعظيم البعير

فائدة:

لعلك تلاحظ تطويراً في المناقشة، أو هكذا تظن، وكان في مقدورك أن توجز هذا كله في ثلاثة أمثلة: الأول غير مؤكّد فهو ابتدائي، والثاني مؤكّد بمؤكد فهو طلبي، والثالث بمؤكددين فأكثر فهو إنكارياً. وينتهي الدرس، ويبقى من الحصة أكثرها.

وبهذا يحفظ الطالب قاعدة، يُجيئها على أسئلة الامتحان، ويحصل على درجاتها. ويبقى بعد ذلك ذوقه مغطّلاً، وحسه مطموراً، وتسلك البلاغة في قوائم قوانين الرياضيات، ومعادلات الكيمياء؛ فالخبر إذا سبق بقد كان مؤكداً وهو طلبي، وإن سبق بلقد كان إنكارياً، كما نقول: الزاوية التي مقدارها 90 درجة قائمة، فإذا نقصت عن ذلك فهي حادة، ولا فرق بين هذا وذاك في المعرفة.

نريد من المناقشة والتحليل، أن تُوقف ذوق الطالب على الأسرار البلاغية فيدركتها في نفسه وتتشال في تعبيّره، ويميز بين غثها وسمينها في مطالعاته. نريده وزاناً، يعرف متى يؤكّد الخبر، متى لا يؤكّده، يعرف لمن يقول: (إن الله واحد)، ولمن يقول: (إن الله واحد) واحد)، ولمن يقول: (إن الله واحد). ويعرف أن العبارة الثالثة إذا وجهت إلى مؤمن كانت سقطة كبيرة.

نريد أن نعرّف قيمة المشبه به في التشبيه والاستعارة، فلا ينكفِي على كل تشبيه فيعليه، أو يهروّل نحو كل استعارة فيمتدحها بقوالب لفظية محفوظة. وهذا بحاجة إلى إعداد جيد، وتمثل للمادة وطريقة عرضها، وإفساح المجال للنص الأدبي أن يفيض بمكتونه على يد صنّع، رحب الذراع بلا عجل.

التربية الإسلامية

أولاً - القرآن الكريم (وكذا الحديث الشريف)

الصف : الأول الثانوي .

الموضوع : عبادة الله (سورة البقرة من الآية 21-25).

التمهيد

يُبتلى الإنسان في بصيرته فيعمى عن الحق، ويضل عن الصواب، والمشرون نماذج للاعتبار في ذلك، عبدوا ما لا ينفع أو يضر، واتخذوا من الحجارة آلهة من دون الله، مسفهين عقولهم، معرضين عن الهدى الذي فيه سعادة الدنيا ونعميم الآخرة، وما يقليل عثار النفس من براثن غيها.

والله رعوف بعباده، يقلب آياته أمامهم؛ عليهم يرشدون إلى الحق، ويشوبون إلى جادته، ويمد لهم في رحمته، فيحاججهم وهو في ضلالهم سادرون حتى إذا أخذتهم، أخذتهم أخذ عزيز مقتدر. أما المؤمنون المهتدون فلهم البشرى في الآخرة، والطمأنينة في الحياة الدنيا، لا خوف عليهم ولا هم يحزنون.

وفي الآيات ما يوقتنا على هؤلاء وهؤلاء، ورحمة الله بالناس أجمعين.

228

عرض الآيات

قراءة المدرس

قراءة الطلاب

أسئلة عامة

في الكتاب المدرسي أو المصحف الشريف.

قراءة نموذجية متميزة عما يقرأ في دروس اللغة العربية، فيها خشوع، وفيها تأين وهدوء، وفيها إفصاح وإبابة وترتيل.

ويبدأ المدرس بالمجيدين، ثم يتبعهم الآخرون، ولا يسمح المدرس بأي خطأ، ويصححه فور وقوعه - خلافاً للمتبع في دروس القراءة - وتستمر القراءة حتى يطمئن المدرس على تمكّن الآيات الكريمة من ألسنة التلاميذ سهلة صحيحة.

س 1: من المخاطبون في الآيات؟

س 2: لماذا عرض الله - سبحانه - بديع خلقه في آياته؟

س 3: ما مصير المشركين؟

س 4: بم وعد الله عباده المؤمنين؟

الشرح

اللغويات :

تقرون: تخافون الله، وتتخذون من أعمالكم وقاية من عذابه.

فراشاً: مسوطة كالبساط المفروش يسهل السير عليه.

أنداداً: أشباهها وأمثالاً تشركونها في عبادته.

ريب: شك.

فاقتوا النار: فاجعلوا إيمانكم وقاية لكم من النار.

وقدوا الناس والحجارة: تندى النار بالكافرين وبالحجارة المعبودة.

متشاربها: متماثلاً في جنسه مختلفاً في طعمه.

شرح الآيات:

س 1: لماذا كان الخطاب بالعبادة للناس جميعاً؟

س 2: ما النعم التي لفت الله الناس إليها؟

قراءة ثانية

استنباط ما ترشد
إليه الآيات:

س 3: ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَقَوَّنُونَ﴾ لم ذُكِرَت الآية بهذا القول بعد الأمر بالعبادة؟

س 4: عَمَّ نَهَا الْمُشْرِكُونَ فِي الْآيَةِ الثَّالِثَةِ؟ وَمَنِ الْأَنْدَادُ؟

س 5: كَيْفَ نَهَىَ الْآيَةُ الثَّانِيَةُ عَلَى جَهْلِ الْمُشْرِكِينَ وَعَنَادِهِمْ بِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَأَنْشَأْتَهُمْ لَهُ﴾؟

س 6: مَا التَّحْدِيُ الَّذِي وَاجَهَهُ الْمُشْرِكُونَ فِي الْآيَةِ الثَّالِثَةِ؟ وَكَيْفَ كَانَ ذَلِكَ تَصْدِيقًا لِلنَّبُوَةِ، وَتَكْذِيبًا لِلشَّرِكِ؟

س 7: بِمَ تَوَعَّدُ اللَّهُ الْمُشْرِكِينَ بَعْدَ أَنْ لَزَمَتْهُمُ الْحَجَةَ؟

س 8: مَاذَا يَنْتَظِرُ الْمُؤْمِنُونَ فِي الْآخِرَةِ؟ وَمَا تَأْثِيرُ الْمُقَابَلَةِ بَيْنِ ثَوَابِ الْمُؤْمِنِينَ وَعَقَابِ الْكَافِرِينَ؟

س 9: كَيْفَ صَوَرَتِ الْآيَةُ الْخَامِسَةُ طَعَامَ أَهْلِ الْجَنَّةِ؟

س 10: جَمَعَتِ الْآيَاتُ بَيْنَ التَّرْغِيبِ، وَالتَّرْهِيبِ، وَبَيْنَ التَّأْمُلِ الْمُفْضِيِّ إِلَى الإِيمَانِ، وَبَيْنَ التَّحْدِيِ الْمَعْجَزِ. وَضَعَّفَ ذَلِكَ.

بعد هذا النقاش حول معاني الآيات الكريمة، وشرح ما فاضت به من قيم ودلائل وعظات، يعيد الطلاب قراءة النص القرآني، وهم في هذه المرة أكثر تمكناً وإنقاذاً. يتناوبون على القراءة مع إفساح الوقت لأكثر عدد منهم.

من الطلاب بمشاركة المدرس الذي يثبته على السبورة.

1 - إن عبادة غير الله سُفْهٌ وغباء، لأن دلائل قدرة الله لا ينكرها إلا من فقد عقله، أو أغفل استخدامه.

2 - إن نعم الله على عباده لا يحيطها حصر، فالكفر بها جحود لا يليق بِإِنْسَانٍ، خصه الله من دون سائر مخلوقاته بالعقل، وجعله أفضليها وأكرمها.

3 - إن القرآن معجز ليس في استطاعة البشر أن يأتوا بمثله أو ببعضه، ولو استعنوا بمن أرادوا الاستعانة به من إنس وجن.

4 - إن عذاب الكفار يوم القيمة حق لا ميرية فيه، وثواب المؤمنين وخلودهم في الجنة، واستمتعاتهم بكل ما يشهون لا سبيل إلى إنكاره. وتلك هي العدالة الإلهية.

الموضوع: وضوح عقائد الإسلام، واعتمادها على التفكير السليم.

2 - وعاب القرآن الذين قصروا في النظر إلى الكون؛ للتأمل وإدراك آيات الله الدالة على عظمته. قال تعالى في سورة الحج (46): **﴿أَفَلَا يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ**

فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَغْقِلُونَ بِهَا أَوْعَةً أَذَّارٍ يَسْمَعُونَ بِهَا
فَإِنَّهَا لَأَقْنَى الْأَبْصَارَ وَلَكِنْ تَعْمَلُ الْقُلُوبُ الَّتِي
فِي الصُّدُورِ﴾. فهذه دعوة إلى استعمال الحواس وتسخيرها للاقتناع والإيمان بقدرة الخالق وربوبيته.

3 - ثم كانت الحجة حكماً بين الإيمان والكفر، والبرهان سلاح الإيمان في مواجهة المكابرین. فيقول سبحانه للمضللين: **﴿هَاتُوا بِنَرَاهَا نَكْلَاتٍ كُنْتُمْ صَدِيقِنَّ﴾** وتتكرر في سورة البقرة (111)، وسورة النمل (64)، ويقول سبحانه في سورة الأنبياء (24): **﴿قُلْ هَاتُوا بِنَرَاهَا نَكْلَاتٍ﴾** وفي سورة القصص (75): **﴿فَقُلْتُ لَهُمْ هَاتُوا بِرَهَانَكُمْ﴾**. فالبرهان مقدم في المحاجة والإقناع، وهو ما لا يقدر عليه المحاذون.

وإن هذا المنهج القرآني غير مطروق ولا مقبول من أصحاب العقائد الفاسدة، وهو ما أثار حميتهم الجاهلية ضد الإسلام.

ب - اعتمد الإسلام المنطق العقلي، والتفكير السليم منهجاً في ترسیخ العقيدة والإيمان بروايتها.

1 - وفي الوحدانية يقول سبحانه في سورة الأنبياء (22): **﴿لَوْكَانَ فِيهِمَا إِلَهٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾**، ويقول تبارك وتعالى في سورة المؤمنين (91): **﴿مَا لَمْ يَحْذَدْ اللَّهُ مِنْ وَلْدٍ وَمَا كَانَ**

تمهيد
 عرفت البشرية عبر مراحل تطورها أنماطاً من المذاهب العقائدية، حاول أربابها إعتماد جذوة العقل، وإخفاء نور البصائر، رأينا ذلك عند الرومان وعند الفرس، كما رأينا في أصنام الجاهلية، وعند رهبان النصارى وأحبار اليهود. وما تلك التعميم العقائدية إلا لضعف إيمان هؤلاء بعقائدهم؛ لأن القوي يسعى لإظهار قوته، والضعف يخفي ضعفه ويواريه بعيداً عن الابتلاء.

وبهذا التضليل تحكم الطغاة، وساد الجبارة، وسيطرت الخرافات، وخضعت الأعناق، وذلت النفوس. وما إن أشرقت الهدایة الإسلامية حتى ذعر هؤلاء الطغاة، وهبوا كمن أصابه مسٌّ من الجن، يخطبون على غير هدى في محاربة الإسلام. فما دواعي ذلك؟

العرض
 1 - أكد الإسلام على العقل، وأعلى قيمة، ودعا إلى إعماله وتحكيمه في الاعتقاد.

1 - قال تعالى في سورة البقرة (164): **﴿إِنَّ فِي**
خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ الَّيَّالِ وَالنَّهَارِ وَالْفَلَكِ
الَّتِي تَجْرِي فِي الْجَهَرِ وَمَا يَنْتَعِنُ النَّاسُ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ
السَّمَاءِ مِنْ مَكَانٍ فَأَخْيَاهُ إِلَيْهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَ فِيهَا
مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَضَرِيفِ الْرِّيحِ وَالشَّجَابِ الْمَحْكَرِيَّاتِ
السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ لَا يَأْتِي لَقَوْمٍ يَفْقِلُونَ﴾. فالعقل محل الإدراك والتأمل يفضي إلى الإيمان.

الاستنباط

مَتَّوْمِنٌ إِلَيْهِ أَذَّهَبَ كُلُّ إِلَهٍ يَتَخَلَّقُ وَلَقَلَا بَعْضُهُمْ عَلَى
بَعْضِهِ^ص» وتلك أخطر قضية في العقيدة
الإسلامية، وقد شملها المنطق العقلي بجدلية أساسها
التفكير السليم.

2 - وفي التصديق بالرسل والاقتناع بضرورتهم قبل
الحساب، قال تعالى في سورة النساء (165): «رَسُلًا
مُّبَشِّرُينَ وَمُنذِرِينَ لِفَلَادِيَكُونَ لِلثَّانِينَ عَلَى اللَّهِ تَحْجَةٌ بَعْدَ
الرَّسُلِ وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا^ص».

3 - وفيبعث كان القياس دليل إقناع وإثبات، قال
تعالى في سورة يس (78، 79): «وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا قَوْنَى
خَلَقَهُ قَالَ مَنْ: يَنْحِيُ الْمِظَامَ وَهُنَّ رَوِيمٌ^ص فَلَمْ
يَنْحِيْهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوْلَكَ مَكَرَّةً وَهُوَ يَكْلِمُ حَلْقَ
عَلِيِّهِ^ص».

4 - وفي الحساب يوم القيمة، وهو من الغيبيات التي
شملها القياس العقلي، قال تعالى في سورة المؤمنون
(115): «أَقْرَبْنَا إِلَيْهَا خَلْقَنَا كُنْعَاشًا وَأَنْكَنْنَا إِلَيْنَا
ثُرْجَحْوَنَ^ص».

فالعقيدة واضحة لا تمويه فيها، والفكر السليم سبيل
توضيحيها، والبراهين المنطقية دعمتها في نفوس
المؤمنين، وفي مواجهة أعدائها. كما يستهدى الإنسان
بهذا المنهج فلا يغفل عقله في حياته، ولا يسلِّم قلبه
وفكره لمن يضلله.

ثالثاً - السير والتهذيب والبحوث

الصف : الرابع من معاهد المعلمين الخاصة .

الموضوع : الرسول هداة ومعلمون (البحوث العامة) .

ولَيَنِ ابْتَغَتْ أَهْوَاءً هُرْبَانِ الَّذِي جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ قَوْلٍ وَلَا فَصِيرٍ ». وَدَعَا إِبْرَاهِيمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ رَبَّهُ فَقَالَ: «رَبَّنَا وَابْنَتِ فِيهِ رَسُولًا قَنْتُمْ يَشْلُوا عَلَيْهِ إِنْتَكُمْ وَيَعْلَمُهُمُ الْكِتَابُ وَالْحِكْمَةُ وَيَرَكِّهُمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ » (البقرة: 129). فَالرَّسُولُ هَدَاةٌ وَمُعْلِمُونَ، أَعْدَهُمْ رَبُّهُمْ إِعْدَاداً يُنَاسِبُ رسالَتَهُمْ، وَأَمْدَهُمْ بِمَا يُعْجِزُ البَشَرَ عَنْ مُثْلِهِ.

جـ 2 - كَمَا يُعَدُّ المَعْلُمُ فِي الْمَعَاهِدِ التَّرْبِيَّيَّةِ لِيَكُونَ جَدِيرًا بِالْتَّعْلِيمِ وَتَنْشُيَّةِ الْأَجِيلَاتِ، وَيَكتَسِبُ مِنَ الصَّفَاتِ مَا يُؤْهِلُهُ لِأَدَاءِ مَهْمَتِهِ، وَيَكُونُ قَدوَةً لِطَلَابِهِ - كَذَلِكَ الرَّسُولُ يَتَصَفُّونَ بِمَا يَمْيِيزُهُمْ لِيَكُونُوا أَهْلَّا لِأَدَاءِ الرِّسَالَةِ، وَقَدْوَةً تَجَسِّدُ فِيهِمُ الْقِيمُ الْإِلَهِيَّةُ، وَيَضُعُ اللَّهُ تَعَالَى فِيهِمْ ثُقَّتَهُ وَيَدْعُمُهُمْ. «اللَّهُ أَنْتَ أَغْلَى حَيَّثُ يَجْعَلُ رِسْلَتَهُ » (آلِ النَّعْمَاءِ: 124).

فَمَا الصَّفَاتُ الْوَاجِبَةُ لِلرَّسُولِ؟ [يَحَاوِلُ الطَّلَابُ سَرْدَهَا وَيَصُوِّرُهَا الْمَدْرَسَةُ مُنْقَحَّةً أَوْ يَلْقِيَهَا عَلَيْهِمْ].

الصدق، قَبْلَ بَعْثَتْهُمْ حَتَّى يَطْمَئِنَ النَّاسُ إِلَى مَا يَدْعُونَ إِلَيْهِ. فَعَنِدَمَا دَعَا الرَّسُولُ الْكَرِيمُ قَوْمَهُ إِلَى اللَّهِ - قَالَ لَهُمْ: «أَرَيْتُمْ لَوْ أَخْبَرْتُكُمْ أَنْ خِيَالًا بِالْوَادِي تَرِيدُ أَنْ تُغَيِّرَ عَلَيْكُمْ أَكْتَمَ مُصَدَّقَيْ؟ قَالُوا: نَعَمْ، مَا جَرَبْنَا عَلَيْكُمْ كَذَبًا». قَالَ: إِنِّي نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدِي عَذَابٌ شَدِيدٌ».

الْأَمَانَةُ، فِي إِبْلَاغِ الدُّعَوَةِ، فَلَا يَغْيِرُ الرَّسُولُ وَلَا يَبْدُلُ فِي رِسَالَةِ اللَّهِ، وَلَا يَتَّقْوَلُ عَلَى اللَّهِ قَوْلًا لَمْ يُوحِي إِلَيْهِ، وَلَوْ فَعَلَ لَعَجَلَ اللَّهُ عِقَابَهُ. قَالَ تَعَالَى: «وَلَوْتَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ الْأَقَاوِيلِ لَأَخْذَنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ ثُلُقَطْنَا مِنْهُ الْوَيْمَنَ فَمَا

عَرَفَ الْبَشَرِيَّةُ فَلَاسِفَةٌ وَعَبَاقِرَةٌ وَعُلَمَاءٌ، اجْتَهَدُوا فِي إِسْعَادِ الْبَشَرِيَّةِ بِآرَائِهِمْ، وَمَا قَدَّمُوهُ مِنْ نَظَريَّاتٍ سَادَتْ زَمَانًا، لَكِنَّهَا لَمْ تَبْلُغْ مِنَ الشَّمُولِ الْمَكَانِيِّ وَالْزَّمَانِيِّ وَالْإِنْسَانِيِّ مَا يَدِيمُ وَجُودَهَا، وَيَخْلُدُهَا. وَرَحْمَةُ مِنَ اللَّهِ بِعِبَادِهِ فِي دِنِيهِمْ وَآخِرَتِهِمْ، وَلِقَصْرِ الْعُقْلِ الْإِنْسَانِيِّ عَنْ بَلْوغِ الْكَمَالِ فِيمَا تَصْبِيُّهُ الْبَشَرِيَّةُ، اصْطَفَى الْمُوْلَى عَزَّ وَجَلَ رَسُولًا يَعْلَمُونَ النَّاسَ، وَيَعْرَفُونَهُمْ مِنْ أَمْوَالِ الْغَيْبِ مَا لَا تَدْرِكُهُ الْعُقُولُ مِمَّا نَبَغَتْ، وَيَدْعُونَهُمْ إِلَى عِبَادَةِ اللَّهِ وَحْدَهُ، وَالتَّزَامِ شَرَائِعِهِ. مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ: «رَسُولُ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ لِيَقْلَلَ إِيَّكُمْ بِالنَّايِسِ عَلَى آنَتُو حَجَّةٌ بَعْدَ الْأَرْشَلِ وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا» .

سـ - فِيمَ زَوَّدَ اللَّهُ هُؤُلَاءِ الرَّسُولَ؟ وَمَا صَفَاتِهِمُ الَّتِي أَهْلَتْهُمُ لِلْحَمْلِ الرَّسَالَةَ وَتَبْلِيغَ الْأَمَانَةِ؟

جـ 1 - أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ كِتَابًا، وَأَعْنَاهُمْ بِالسُّوحِيِّ، وَعَلَمَهُمْ مِنْ لَدُنْهُ عِلْمًا يَكْرَمُونَ بِهِ، وَيَزِدَادُونَ هَذِهِ يَعْلَمُونَ النَّاسَ، قَالَ تَعَالَى فِي سُورَةِ التَّوْبَةِ (33): «هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولًا يَهْدِي وَدِيرِ الْحَقِّ». وَقَالَ فِي سُورَةِ يُونُسَ (57): «وَقَدْ جَاءَكُمْ مَوْعِظَةً مِنْ رَبِّكُمْ وَشَفَاءً لِتَأْتِي فِي الْصَّدُورِ وَهَدِيَ وَرَحْمَةً لِلنَّفُوسِ مِنْنَا»، وَقَالَ فِي سُورَةِ آلِ عُمَرَانَ (4): «وَأَنْزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ ③ مِنْ قَبْلِ هَذِهِ»، وَقَالَ فِي سُورَةِ الْبَقْرَةِ (120): «قُلْ إِنَّ هَذِي أَلَّا يَهُوَ أَهْدَى

العرض
والمناقشة

فائدة:

في السّير توزع الشخصية على عناصر مكوناتها كما في البحوث العامة، ثم يحاط كل عنصر بما يوفيه من حياة العلم، وستخلص العبرة التي تقيد حاضرنا، ويسجل ذلك في نقاط على السبورة. وكذلك في التهذيب بلا مفارقة.

﴿يَنْشَدُونَ أَحَدِنَّهُ حَلِيمٌ﴾ سورة الحاقة (47-44)

لين الجانب، ليتألفوا الناس، قال تعالى في سورة آل عمران (159): ﴿فَمَا رَحِمْتُ مِنْ إِنْ شَاءَ لَتَ هَنْزَ وَلَوْكَتْ فَظَاهَرَ عَلِيلَ الْقَلْبِ لَأَنَّ قَصْوَامِنَ حَوْلَكَ﴾.

الرفق والرحمة: حتى لا يشقوا على الأمة، أو يكلفوها من أمرها عسراً. قال تعالى في سورة التوبية (128): ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنْهُ ثُمَّ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَءُوحٌ﴾.

الصبر، الذي يمكن الرسول من تحمل الأذى والتكذيب من أعداء الدين، قال تعالى في سورة الأنعام (34): ﴿وَلَقَدْ كَذَّبَتِ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَىٰ مَا كَذَّبُوا وَلَوْدَأُوا حَتَّىٰ أَتَاهُمْ نَصْرًا﴾.

ثم كانوا في تكوينهم متميزين برجاحة العقل، وصفاء الروح، وسمو الأخلاق، فكانوا جديرين بحمل الرسالات، وكانوا خير قدوة وأكمل مثل.

التطبيق

س 1: ينمّ أغان الله رسلاه في دعواتهم؟

س 2: لمّا كان الصبر أهم ما يتتصف به الرسال؟

س 3: ما أثر القدوة في تعليم الناس؟

س 4: لماذا بعث الله الرسال؟

س 5: اذكر من كتاب الله ما قيل في أمانة الرسول، ولين جانبه، وحثه على الصبر.

س 6: الهُدُى جوهر الرسالات وغاية الغايات.

وضُحَّ ذلك مستدلاً بالأيات القرآنية.

الوسائل التعليمية

وهي التي تعتمد على تمكّن المدرس من مادته، ومهاراته في تنوع عرضها بسوق الأمثلة، وبيان المشابهة بين المعلوم والمجهول أو عقد الموازنة، والوصف، والتفسير، والشرح والقصص.

وأحسن الأمثلة ما كانت متنوعة، مناسبة للمستوى العقلي للطلاب، متصلة بحيانهم وخبراتهم، مع صياغتها في عبارات سهلة الفهم، واضحة المعنى، دقيقة في مادتها.

وأحسن المشابهات ما استقصت كل الوجوه في أطراها، حتى تبرز الصورة مكتملة المعالم، ناطقة بما يوضحها، ويجلّي غامضها.

وأحسن الموازنات ما كشفت عن وجود التشابه والاختلاف، وأبانت عن المقصود الذي قصده المدرس من موازنته، كالموازنة بين التشبيه والاستعارة، وبين الخبر والإنشاء.

وأحسن الوصف ما كانت جزئياته منتظمة في سياق يشملها، في وضوح يناسب مدارك الطلاب، وقدرتى استيعابهم الفكرية والتصورية، حتى تنطبع صور الأشياء في مخيلات الطلاب انتظاماً يوافق الحقيقة.

وأحسن التفسير ما اعتمد على القريب من حياة الطالب وإدراكه، وجرى على التفصيل الدقيق بغير إسهام يضيئ المعنى، مع مراعاة رصيد الطالب من اللغة، والحياة. وكذلك الشرح، ينبغي أن يُساق في عبارات واضحة، محدودة المعاني، خالية من الغموض أو الإبهام أو التزادف لغير سبب.

والقصص وسيلة جذابة لصغار التلاميذ، تُساق من خلالها الحقائق اللغوية، والفوائد المعنوية. ويراعى فيه إلا يرتفع على مدارك الدارسين وقدراتهم، وأن تشتمل القصص على ما يبعث النشاط في النفوس، وتحمل السامعين على تتبعها، والاستغراق في فهم معانيها.

أما الوسائل التعليمية المادية فهي تقوّي الملاحظة، وتطبع على الدقة والتأمل. وإنها لعظيمة التأثير في النفوس، بما تثيره من تنوع في مسار الدرس، وبعث للسرور، وتمثل الحقائق. إلا أن الإسراف فيها يصرف الطالب عن جوهر الدرس، ويحيل الوسيلة غاية مقصودة يُتلهي بها، وهو ما

يقصد بالوسائل التعليمية أو الوسائل التوضيحية، كل ما يستعين به المدرس على التعليم في أمثل صوره، وتوضيح المادة التعليمية في نفوس الطلاب وعقولهم، على اختلاف مستوياتهم العقلية ومراحلهم التعليمية.

ومن فوائد الوسائل التعليمية أنها تزود الطالب بأساس محسوس لتفكيره، وتمده بالخبرة الحقيقة التي تخلق فيه النشاط الذاتي، وتحثه على إدامة التفكير وتواصل أطراه، وتشير الاهتمام في نفسه بالمادة التي يدرسها وتوضحها الوسيلة، كما تؤكّد على ما يتعلمه، ويراه موضحاً بوسيلة ما فلا ينساه. وفضلاً عن ذلك فإنها تزوده بخبرات يتذرّع تزويده بها دون وسيلة؛ كوصف النباتات أو الحيوانات مثلاً، ثم عرضها في صور أو مجسمات. والوسائل توفر الوقت، وتنقل كمية أكثر من المعلومات للطالب في آن واحد.

والوسائل التعليمية كثيرة ومتعددة، وعلى المدرس أن يقدر الموقف التعليمي الذي يتطلب وسيلة معينة، ويخترق من الوسائل أنسبها للمادة التعليمية موضوع الدرس. فقد تغنى السبورة عن الصورة، وقد تفيّد التسجيلات المسموعة أو المرئية عن النماذج والعينات، وأحياناً تكون الألواح ضرورية لبيان توضيحي لتفرع قاعدة نحوية، أو فن بلاغي. وهذا يتوقف على تقدير المدرس، وحسن تدبيره.

وأكثر الوسائل التعليمية استخداماً وشيوعاً الوسائل المعنوية غير المادية،

يتربى عليه تشتت انتباه الدارسين، وتحولهم عن الدرس كله. كما يظهر ضرر هذا الإسراف في تعطيل القدرات العقلية، والنفسية، عن إدراك المعنويات، والاعتماد على المرئي المشاهد.

أنواع الوسائل التعليمية المادية:

١ - السبورات، وهذه ثلاثة أنواع: السبورة الطباشيرية، والسبورة الورقية، والسبورة الإخبارية.

أ - والسبورة الطباشيرية لا يخلو منها فصل مدرسي، في كل مراحل التعليم من الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، لأنها رخيصة الثمن، سهلة الاستخدام، ميسرة النفع، ثابتة لا تشغّل مكاناً في الفصل، تستجيب لكل مدرس وفق طريقة الخاصة، وهي لا تستهلك بالاستخدام، ثم إنها خادم للمدرس والتلميذ على السواء، تقبل منها ما يريدان أن يسجلاه من أسئلة، ورسومات، وشرح وغيرها، كما يسهل محو ذلك أو تعديله بلا صعوبة.

والدرس الماهر الذي يحسن استخدام السبورة، فيسجل عليها الأسئلة، واللغويات الصعبة، وعناصر الدرس، والأمثلة، ويعرض عليها النماذج الخطية وشروحها، وقطع الإملاء المنقولة والمنظورة، ويشرح عليها الصعب والغامض على الطلاب.

لهذا قال المربون: إن المدرس أسئلة وسبورة، ويقصدون بالسبورة حسن استخدامها وتنظيمها، فيرتقب ما يعرضه عليها؛ فالجانب الأيمن للأسسيات كالأسئلة، والعناصر، والأمثلة، والجانب الأيسر للفروع التابعة؛ كالشرح، والتوضيح، والنماذج، ثم يكون وسطها لعنوان الدرس في أعلىها، وفوقه التاريخي، حتى تبدو لوحة جميلة، تجذب إليها الطلاب، ويسعدون بمرآها. وهو ما يقوى المعلومات لديهم، ويمكن لها مرتبة في نفوسهم، على حذو ما يرونها على السبورة، وما يسمعونه من مدرسيهم. ثم ينتقل هذا الترتيب والنظام إلى سلوك الطلاب في أعمالهم وتفكيرهم.

أما السبورة المضطربة، فإنها تفقد قيمتها عند الطلاب، وتسلل على ارتباط المدرس، وتهوش أفكاره، وتخبط خطواته في درسه. فإذا تناثرت الكتابة على

السبورة على غير انتظام، واختلط يمين السبورة بيسارها، وتداخلت الجمل بعضها بعض، ومالت الأسطر في غير استقامة أو اعتدال - فهذه صورة نربأ بالمدرس عن الواقع فيها؛ لخطورتها على تحصيل طلابه، ودلالتها على شخصيته، وعمله كله. كما ينبغي على المدرس أن يضبط حركته أمام السبورة، وينظم استعمال يديه في الإشارة إلى ما دونه عليها، وألا يسترها بجسمه فيحرم الطلاب من الانتفاع بما دون عليها.

أما السبورة نفسها، فأفضل ألوانها هو اللون الأخضر الذي يريح العين، ويضفي بهجة على جو الفصل، وتظهر عليه الكتابة ظهوراً واضحاً. كما ينبغي أن يكون سطحها ناعم الملمس من غير لمعان، وأن توضع في مكان مناسب على حائط الفصل.

وإنه لمن الضروري وجود سبورة إضافية محمولة على حامل متنقل، وذلك في كل فصل، إلى جوار السبورة الأصلية المثبتة على الحائط؛ ليستعملها المدرس عند الحاجة إليها كما في بعض دروس الإملاء، وتعليق الوسائل التعليمية، والتطبيقات التي يدها المدرس قبل الحصة.

ب - والسبورة الورقية ذات دوز كبير في توفير وقت المدرس لينفقه في الشرح، كما ترفع عنه الحرج عندما لا يستطيع الأداء الفوري للمادة، خاصة في نماذج الخط، والخرائط التوضيحية، والصور المرسومة، فيأتي بها من صنع غيره، ويشتبها على السبورة الورقية، ثم يعيد استعمالها مرات ومرات. فيجدد المدرس ما يعرضه على السبورة قبل الحصة، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة في المدرسة الابتدائية، وكذلك في دروس محو الأمية، التي ت تعرض فيها الكلمات المكونة للجمل والفقرة، والصور المعبرة عنها، ثم في تحليل الكلمة إلى حروف. كما تستخدم في تعليم التعبير عن طريق القصص المصورة، فتعرض الصور التي تمثل القصة أمام التلاميذ؛ ليقوموا بالتعبير عنها وهم ينظرونها؛ ويفعلون بينها عبارات من إنشائهم. وبهذا ينصرف المدرس إلى الشرح والمناقشة، بغير إضاعة للوقت، أو قصور في العرض يسبب له حرجاً أمام تلاميذه.

ج - أما السبورة الإخبارية، فهي وسيلة ناجعة لإغراء الطلاب بالقراءة، وتوسيع معلوماتهم؛ بما يعلمه المدرس عليها من أغلفة الكتب الجديدة

المدرس في إجراء مناقشة حولها، يجد فيها الطالب متعة وتنافساً، وتوليداً لكثير من المعاني بطريقة. كما يمهد بعض المدرسين لدروس التعبير، أو القراءة، أو الإملاء، بعرض صور تمثل موضوع الدرس، أو تثير الشوق إلى تناوله؛ كصور الدمار الأمريكي لمديتي طرابلس وبنغازي في الغارة المشئومة على الجماهيرية، وصور الفظائع الصهيونية في فلسطين، وهذه وغيرها تعمق المعاني في النفوس، وتثير مهارات التعبير اللغوي.

4 - التسجيلات المسومة والمرئية: وإنها لعظيمة الجدوى في ترتيل القرآن الكريم، وقراءة الشعر، إذ يخرج الطلاب عن المألوف من التزام الكتاب، وسماع المدرس، إلى متعة الإنصات، وتتجدد مصدر التعلم. كما يشعرون بالامتزاج بالحياة في واقعها الذي يعيشونه خارج المدرسة.

أما التسجيلات المرئية، فإنها من أعظم الوسائل التعليمية الحديثة، ولم يعد استعمالها صعباً بعد انتشار أجهزة التسجيل المرئي (الفيديو)، بأنواعها التي تستجيب لكل الظروف. وهو ما يتبع عرض أشرطة تساعد في رؤية ما لا يدركه الطالب بنفسه، مثل المعارك الحربية، وصراع الحيوانات المفترسة في الغابات، كما تفي في عرض الدروس النموذجية من مدرسين متخصصين أكفاء، وكذا تتبع لمن فاتتهم فرص التعليم تعويض نواقصهم عن طريق الأشرطة المسجلة. وإن استخدام الإذاعة المرئية ذات الدورة المقلدة في ميدان التعليم، لذو شأن عظيم في إعداد المعلمين، خاصة في مجال مشاهدة المواقف التدريسية على الطبيعة أو مسجلة مبثوثة، وقد قامت الجامعات المفتوحة في معظم البلدان على التسجيلات المرئية وكانت ثمارها قيمة.

كما تستخدم التسجيلات المرئية بنجاح في محو الأمية، ومن ميزاتها اتسامها بالإمداد وإغراء المتعلم، وحمايتها كبار السن من الخرج عند اجتماعهم في فصول محو الأمية بمن هم في أعمار أبنائهم، وتغلبها على توزع الأميين في البوادي والنجوع والقرى، وهو ما يعوق حملات محو الأمية من الوصول إليهم جميعهم.

وفي مجال التربية العملية يستطيع الطلاب الجامعيون والمعاهديون رؤية أنفسهم أثناء إلقائهم الدروس التطبيقية، أو مشاهدة زملائهم، وإدارة نقاش

ليعرف بها، أو ما يكتبه عليها من عنوانين أحدهما من المطبوعات التي وصلت مكتبة المدرسة ليستعيروها. ويستعملها المدرس في عرض ما تنشره الصحف والمجلات، من مقالات، وصور، وأخبار، وإعلانات، وطرائف. كما تستخدم في الإعلان عن المحاضرات المدرسية، والندوات والاحتفالات المختلفة. وهي وسيلة الإدارة المدرسية في الإعلان عن الطلبة المتفوقين لتشجيعهم، وحفر غيرهم نحو اللحاق بهم، والشهرة باللاعبين، وبيان ما نالهم من عقاب لردع أمثالهم.

فهذه السبورة وسيلة تثقيف، وباب من أبواب المعرفة، ونافذة يطلع من خلالها الطالب على العالم الخارجي، وحلقة وصل بينه وبين المحيط المدرسي كله.

2 - النماذج والعينات: وتشتمل على نماذج مجسمة لما يستحيل استحضاره في الفصل؛ كمصنع، أو أثر قديم، أو حيوان، وهذه وغيرها تكون أحياناً موضوعاً للتعبير، أو محور نص أدبي، أو مدار بحث في موضوع للقراءة.

أما العينات فيمكن إحضارها في الفصل ليشاهدها الطلاب، كزهرة، أو ثمرة، أو صوف الغنم، وشعر الماعز، وأوبار الجمال.

وهذه النماذج والعينات تزيد من تصور الدارسين لأجزاء الموضوع، والإحاطة بما لا يقدر الوصف على بلوغه بسبب القيود اللغوية، كما توسيع من معارف الطالب فيما لا يجده في بيته، كبعض الحيوانات، والثمار التي تصورها المجسمات.

3 - الصور والرسوم: وهذه كثيرة في الكتب المدرسية، ويحرص الطلاب على تزيين فصولهم بها، واتخاذها معرضاً لما يدرسوه، فيصورون بعض النصوص الأدبية، أو موضوعات القراءة، أو موضوعات التعبير. وقد أبدع أحد الطلاب في رسم صورتين: إحداهما لشعب بوان كما وصفه المتنبي في قصيده (معاني الشعب...)، والأخرى لفتح عمورية من قصيدة أبي تمام (السيف أصدق إبناء...). ونتيجة لذلك أجاد الطلاب فهم النصين وحفظهما على غير مثال. وفي كثير من كتب القراءة صور ورسوم يستغلها

على جودة الاستقبال وبراعة الأداء، ويراوح بين مصادر تعلمها، ويثبت المعرفة العقلية بالرؤية البصرية.

ومما يزيد من استفادة الطالب اشتراكه في صنع الوسائل مع المدرس أو مع رفاته، فيشعر بالغبطة، ويُقبل على استيعاب ما صنعه بنفسه. وينبغي على المدرس المناسبة بين الوسيلة التعليمية والمرحلة المستعملة فيها، فالسبورة الورقية - مثلاً - تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية، والسبورة الإخبارية تناسب الإعدادية وما فوقها، والتسجيلات المرئية أنساب الوسائل في محو الأمية، وتعليم مبادئ القراءة والكتابة للصغار في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، كما تناسب من جانب آخر طلاب كلية الطب - مثلاً - في مشاهدة دروس التشريح عن طريق الدوائر المقلدة.

وهكذا تحتل الوسائل مكانة رفيعة في التدريس، ولكنها تحتاج إلى خبرات مدربة، وإنفاق سخي، وتقدير لخطورها في مؤسسات التعليم.

حول هذه المواقف التدريسية مع أساتذتهم المشرفين عليهم. وفي ذلك تهذيب لخبراتهم، وتمكين لأساتذتهم من النقد المباشر، والتوجيه على الواقع.

5 - **الخرائط الجغرافية**: وهي ضرورية في النصوص، والقراءة، والقصص التاريخي، فإذا عرض المدرس قصيدة ابن زيدون في ولادة بنت المستكفي، أو نص أبي مروان بن حيان في وصف موقعه بربشت - كان من الضروري عرض خريطة الأندلس؛ ليتصور الطالب الوعاء المكاني للقصيدة. وإذا تناول المدرس بالشرح والمناقشة في درس القراءة الحروب الصليبية وأطماءها، كانت خريطة الشام، ومواقع المدن والمعارك عليها أمراً ضرورياً.

6 - **الألواح التوضيحية**، وهي ما يسميه الطلاب «اللوحات التوضيحية»، ويلجأ إليها المدرس لتوضيح القواعد النحوية في أشكال تجميعية مبسطة واضحة، مثل درس الضمائر وأنواعها، ومواقعها الإعرابية، والتصغير وصور صياغة الاسم المصغر، والإعلال والإبدال، وهذه من الموضوعات النحوية والصرفية ذات التفرعات الكثيرة، والتي يحسن الاستعانة بالألوان التوضيحية في تبسيطها.

وكذلك في القواعد الإملائية خاصة في أحوال رسم الهمزتين المتوسطة والمتطرفة، وفي الفنون البلاغية وتوزيعها على علوم البلاغة: البيان، والمعاني، والبديع، دون إفراط يغري به الاختصار؛ فتحتحول البلاغة إلى جداول ورموز تحرم الطلبة من التذوق الفني. وكذلك في العصور الأدبية، وحدودها التاريخية، وأشهر أعمالها. كل ذلك وغيره يعرض في ألواح يعدّها المدرس بمشاركة من طلابه، فيضيء ما غمض عليهم، أو اشتبه في فروعه، أو كثر تشعبه.

وإن هذه الوسائل تخضع لتقدير المدرس، ومهارته في استعمالها وابتکار أنواعها. وهي تمكن من تعدد السبل في إدراك المعارف، وتحصيل المعلومات. فالطالب يسمع المدرس، ويقرأ في كتابه، ويكتب ما يهتمي إليه، ثم هو يتعامل مع الكتاب قراءة، وترعرض عليه خريطة ثبت ما وعاه، ويسمع تسجيلاً يوقفه على النطق السليم، والتعبير الرصين. فتمرن حواسه

جماعات النشاط اللغوي والديني

تدريبات محدودة، إلى مجال ممارسة الحياة اللغوية في أرحب صورها التعبيرية والإبداعية. فیناظر الطالب زميلاً له أمام حشد من الحضور، وهذا ما أعدّ له في دروس التعبير الشفوي، وتزود له في دروس القراءة والنصوص والبلاغة. ثم ينفرد بحديث ديني في الإذاعة المدرسية، مقتبساً من القرآن الكريم والحديث الشريف، وهذا ما تجهّز له في الدروس القرائية، ثم يستقل بتحرير صحيفة أو يشاركه آخرون في ذلك، وهذا العمل مجتمع فروع اللغة كلها.

2 - يمكن هذا النشاط مجموعات الطلاب وأفرادهم من توسيع اطلاعهم، ليشمل كل ما يمدّهم بالمعارف والمعلومات الازمة لتغذية هذا النشاط المتنوع. فيقرؤون في الدوريات ما يوسع دائرة معارفهم، وينسون ثقافتهم، ويجدون في دواوين المعارف ضاللتهم المنشودة في بحث، أو مقال، أو محاضرة، ويطلعون على العلوم المختلفة في مؤلفاتها؛ بحثاً عن حقيقة علمية، أو نادرة، أو طرفة، ويردون الدواوين ظامين ثم يصدرون عنها مرتين من عيونها وقلائدها. وهكذا يطوفون بين رياض المعرفة ليقطفوا أينما شرار وأمتعها للنفس والعقل. وتلك أنفع قراءة حرّة للطالب الذي يقبل عليها متھمساً متھسلاً بلا قيود مفروضة عليه.

3 - يخرج النشاط المدرسي بعض الطلاب من انطواههم، ويجنّبهم العزلة التي تسيء إلى تكوينهم النفسي، والعقلاني، والاجتماعي. فهوأاء يدفعون إلى مشاركة زملائهم، ومواجهة ساميّهم، وقيادة الجماعة، والتعرض للمواقف الاجتماعية والثقافية المختلفة.

4 - اكتشاف المواهب المتميزة في الشعر، والخطابة، والخط، والتمثيل، والكتابة، والرسم، وهذا السبيل يعين المدرسين على تبني الموهبة، وتوجيهها حتى يتفتح كُمهَا، ويُيزغ نورها. وإن كثيراً من العباقرة في مختلف الميادين مدینون للنشاط المدرسي في ظهورهم، واكتشاف مواهبيهم.

5 - تمكين الطلاب من الاستفادة المثمرة في أوقات فراغهم، بما يمهدون فيه من أوجه النشاط، وتعلق به مواهبيهم، فلا يقتلون الوقت بالجلوس في الطرقات أو المقاهي.

النشاط اللغوي حلقة مكملة للتدرис بعناصره الثلاثة: المنهج، والكتاب، والوسائل التعليمية، وإذا كان التدرّيس قائماً على قيادة المدرس حركة المادة العلمية في انتقالها من الكتاب إلى الطالب، أو من المدرس نفسه إلى الطالب، أو من الحياة إلى الدرس - فإن النشاط اللغوي يقوم على قيادة الطالب حركة المادة العلمية في انتقالها من نفسه إلى الحياة والواقع من حوله. فالقيادات متكاملتان في المعرفة والتحصيل ثم الممارسة والتطبيق.

وكثيراً ما يرى المدرس طالباً متألقاً في النشاط اللغوي، مبرزاً في الإذاعة المدرسية، وتقديم فقراتها باستطلاع وتدفق، مقبلاً على تحرير المقالات في الصحف المدرسية، نشيطاً في المحاضرات والمناظرات، ثم يرى الطالب نفسه محدود النشاط داخل الفصل، أو خاماً يكاد يفشو عن الدرس، وتلك ظاهرة جديرة بالاستفادة منها ورعايتها؛ فيوسع المدرس من مجالات النشاط اللغوي بوجه عام؛ ليمنح مثل هذا الطالب فرصة التعلم في ظرف يناسبه.

لذا لا يليق النظر إلى أوجه النشاطين اللغوي والديني على أنها ترف زائد، أو لهو للتسلية وتزجية أوقات الفراغ.

أهداف جماعات النشاط

1 - الخروج باللغة من مجال التحصيل الدراسي وما يصاحبه من

أنواع النشاط اللغوي:

ب - صحيفة الحائط، وهي خاصة بجماعة الصحافة، التي يُتَّسْجِّبُ
أعضاؤها من كل الفصول، وتسجل نشاط هذه الجماعة، وإيداع أفرادها،
وتتصدر بصفة دورية وتعلق على الحائط في إطار متميز بمكان بارز.

ج - صحيفة المدرسة، وهذه صورة للنشاط المدرسي كله، ويشترك في
تحريرها جماعة الصحافة، وبعض المدرسين. وتتميز هذه الصحفة برحابة
مادتها، ودسامية موضوعاتها، من التواحي العلمية، والتربوية، واللقاءات التي
تُجرى مع المربين داخل المدرسة وخارجها. كما يُعنى بإخراجها لتكون
صورة مشرقة للمدرسة. وينبغي الا يُستأثر المدرسوون بتحريرها بحجة أنها
واجهة المدرسة، وعنوان نشاطها.

د - صحف المناسبات، وتتصدرها الفصول، وجماعة الصحافة،
وستدعى فيها المناسبات الوطنية، والقومية، والدينية، والعالمية، مثل وعد بلفور
المشئوم الذي مهد للصهيونية جريمتها في فلسطين، وكذلك ذكرى معارك
الجهاد ضد الإيطاليين في الجماهيرية العظمى، وذكرى العدوان الثلاثي على
مصر، فيصدر أحد الفصول صحفة في كل مناسبة تكشف عن البطولات،
وتمجّد الشهداء، وتفضح الاستعمار الصليبي الحاقد على الوجود العربي
والإسلامي. وكذلك جماعة الصحافة تسهم من جانبها بإصدار عدد خاص في
كل مناسبة.

3 - الجماعة الأدبية، ويختار أعضاؤها من الطلاب المتميزين بميولهم
الأدبية، ويتقون من الفصول بمعرفة مدرسيهم. وتقوم هذه الجماعة بتنظيم
المحاضرات، والمناظرات، والندوات. كما تسهم في أنواع النشاط المدرسي
بتقديم ما يصلح للإذاعة، أو الصحافة، أو التمثيل.

ويتفقّع عن هذه الجماعة أسرّ متعددة؛ كأسرة الخطابة، وأسرة الشعر،
وأسرة المناظرات، وأسرة المحاضرات. وهذه كلها أنشطة لغوية لا تُغفل
فؤادها.

4 - جماعة التمثيل، وهذه مجال طيب لاتخاذ بعض موضوعات القراءة
والنصوص مجالاً للتمثيل، خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي،

1 - الإذاعة المدرسية: ويتولى الطلاب إدارتها بإشراف مجموعة من
المدرسين، بينهم أحد مدرسي اللغة العربية، وهؤلاء يضعون نظاماً للإذاعة
يتبع لجميع فصول المدرسة أن تشارك في إدارتها. أما هيئة الإشراف فتوجه
الطلاب نحو مصادر موادهم الإذاعية، وتراجع ما يرغبون في تقديمه،
وتدرّبهم على أساليب الأداء.

وتتنوع مواد هذه الإذاعة تنوعاً يُشْرِي نفوس الطلاب بما يتطلعون إليه،
فتشمل الأخبار العامة أو أبرزها، والأخبار الخاصة بالمحيط المدرسي.
والتعليق على الأخبار بإشراف دقيق من أحد المدرسين حتى لا يشتبط طالب
فيسيء إلى جماعته، ولا بأس من تدريب الطلاب على النقد لما يقع في
مجتمعهم ومدرستهم.

ومن أهم وظائف الإذاعة إلقاء التباهيات المدرسية، وتقسيم السلوك
وتوجيهه بطريقة تربوية جذابة، بعيداً عن التهديد والوعيد. وأفضل الطرق ما
كان على صورة مواقف يترك للطالب الحكم عليها. ثم تتنوع مواد الإذاعة
لتشمل الأحاديث، والقصص، والتعليق الأدبي للطلاب، والفكاهات الهدافعة
وغيرها. على أن يكون ذلك كله باللغة الفصحي.

2 - الصحافة المدرسية: وهي تتيح للطلاب فرص التعبير المتنوع.
وتحفيز الرأي العام في المدرسة، فضلاً عن كونها عملاً جماعياً يؤلف بين
الطلاب، ويرتّبهم على النقد، والتعليق، والاستقلال بالرأي والجهر به،
وهذا كله يبني الطلاق بناءً تكتمل فيه شخصياتهم من كل جوانبها.

والصحافة أربعة أنواع:

أ - صحيفة الفصل، وبحررها جميع طلاب الفصل، إذ يكلف كل
واحد منهم بتحرير باب أو موضوع، ثم ينتقل التحرير في عدد آخر إلى جمع
آخر، وهكذا حتى آخر طالب في الفصل. ولإثارة التنافس بين الفصول
تعرض صحف كل شهر للفصول كلها في مكان خاص، ليطلع عليها
الطلاب، ويتفقّعوا بها، ويوازنوا بينها. وقد يكون تحكيم وجوائز.

ومما يجب التحذير منه في هذه الأنشطة كلها، أن يجور نشاط المدرس على نشاط الطالب، رغبة في إبراز مهضوم ذلك النشاط في أروع صورة أمام أسرة المدرسة، والزائرين، فيحرم الطالب من فرص المران اللغوي، والتمرس بالحياة في صورتها المدرسية المصغرة، وهو ما نعده من أجله في قابل عمره.

التي تغمرها السعادة بتمثل بعض موضوعات القراءة الحوارية والقصصية وغيرها.

5 - جماعة المكتبة، وتحتار من الطلاب الشغوفين بالقراءة الحرة، المحبين للكتاب. وهذه الجماعة دائمة التثقيب عما ورد إلى المكتبة من جديد، ثم تعلن عنه ليقصده زملاؤهم. كما تعقد ندوات حول كتب معينة، تناقش محتواها، وتنقدوها بتوجيه من المدرسين. وكثير من أمناء المكتبات في المدارس يأنسون إلى هذه الجماعة في تنظيم المكتبة، وتنظيم الاستعارة منها. وهذا كله ينمّي القراءة الحرة، فترقى معارف الطلاب وثقافتهم.

وكما تكون للمدرسة مكتبة تكون للفصول مكتبات، يزورها الطلاب بما يودعونه بها من عندهم، وتنظم الاستعارة منها، وتقوم عليها لجنة من طلاب الفصل بإشراف مدرس اللغة العربية.

6 - جماعة القرآن الكريم، وهذه تجمع الحفاظ من الطلاب، وتُجري بينهم المسابقات بإشراف أحد المدرسين. كما تحافظ بتسجيلات للقراء المجددين والمرتلين وتذيعها. وتعقد المحاضرات الدينية المعدّة إعداداً جيداً، وقد تدعو بعض الأساتذة من خارج المدرسة لإلقاء بعض المحاضرات والدورات الدينية.

وتقوم هذه الجماعة على رعاية المصلّى، والإعلان عن المناسبات الدينية في صحف المدرسة، وتحيطها بما يعرف بها. كما تذيع بعض المواد الدينية على الطلبة كل صباح، وفي فترات الاستراحة.

7 - جماعة الخط، وتجمع ذوي الخطوط الجيدة، ويرعاهم أحد المدرسين المتقنين فن الخط، ويهذب خطوطهم حتى تصل إلى المستوى الذي تخضع للتقويم والتقدير.

وإن هذه الجماعات على تنوع أنشطتها، تمارس اللغة ممارسة تلقائية حرة، بعيداً عن القيود المنهجية، والتقاليد الصحفية. وقد يظنها بعض المدرسين لعباً لحرية الطالب فيها، ولا يأس من أن يتعلم الطالب وهو يلعب.

المراجع

- 8 - الموجه الفني - ط 3 - عبد العليم إبراهيم - القاهرة: دار المعارف، 1966.
- ثانياً: الأدبية واللغوية والبلاغية:
- 1 - أسرار البلاغة - دط - عبد القاهر الجرجاني - تتح محمد رشيد رضا - بيروت: دار المعرفة، 1978.
 - 2 - البلاغة تطور وتاريخ - ط 5 - شوقي ضيف - مصر: دار المعارف، 1981.
 - 3 - تاريخ آداب اللغة العربية - ط 2 - جورجي زيدان - بيروت: دار مكتبة الحياة، 1978.
 - 4 - جواهر البلاغة - ط 12 - أحمد الهاشمي - بيروت: دار إحياء التراث العربي د.ت.
 - 5 - دلائل الإعجاز - ط 1 - عبد القاهر الجرجاني - تتح محمد رضوان الداية وآخر - دمشق: دار قتبة، 1983.
 - 6 - سر الفصاحة - ط 1 - ابن سنان الخفاجي - دتح - بيروت: دار الكتب العلمية، 1982.
 - 7 - شرح ديوان المتنبي - ناصيف اليازجي - بيروت: دار بيروت، 1981.
 - 8 - علوم البلاغة - ط 2 - أحمد مصطفى المراغي - بيروت: دار القلم، 1984.
 - 9 - لسان العرب - ط 2 - ابن منظور - بيروت: دارا صادر وبيروت، 1968.
 - 10 - مجلمل اللغة - ط 1 - أحمد بن فارس - تتح هادي حسن حمودي - الكويت: معهد المخطوطات العربية، 1985.
 - 11 - مذاهب الأدب - دط - ياسين الأيوبي - لبنان: دار الإنشاء، 1980.
 - 12 - معجم البلاغة العربية - ط 2 - الجماهيرية: جامعة الفاتح، 1977.

أولاً: التربية:

- 1 - اتجاهات حديثة في إعداد المعلم - ط 2 - بول وودرنج - ترجمة حسين قورة، 1978.
- 2 - تدريس اللغة العربية - ط 2 - محمد صلاح علي مجاور - القاهرة: دار المعرفة، 1971.
- 3 - تعليم اللغة العربية - ط 1 - حسين سليمان قورة - القاهرة: دار المعرفة، 1969.
- 4 - طرق تدريس اللغة العربية - ط 2 - جودت الركابي - دمشق: دار الفكر، 1986.
- 5 - طرق تعليم اللغة العربية - ط 4 - محمد عبد القادر أحمد - القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1985.
- 6 - فن التدريس - محمد صالح سمك - القاهرة: مكتبة نهضة مصر، 1961.
- 7 - كتاب المعلم في اللغة العربية - وزارة التربية والتعليم المصرية - القاهرة، 1955.

الفهرس

<p>43 ملاحظات ميدانية</p> <p>47 القراءة :</p> <p>47 أهميتها وأسباب الضعف فيها</p> <p>52 الأهداف العامة للقراءة</p> <p>56 أنواع القراءة وطرق تدريسها</p> <p>57 القراءة الصامتة</p> <p>58 القراءة الجهرية</p> <p>59 مزاياها وعيوبها</p> <p>59 أهميتها ووسائل العناية بها</p> <p>62 الجمع بين القراءتين الجهرية والصامتة</p> <p>62 في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة</p> <p>64 في الكتاب ذي الموضوع الواحد</p> <p>65 طريقة تدريس الكتاب في الموضوع الواحد</p> <p>67 في القراءة الحرة</p> <p>69 القراءة الاستماعية - مزاياها وعيوبها - طريقة تدريسها</p> <p>70 بعض المهارات المستهدفة من القراءة</p> <p>73 الكتابة :</p> <p>73 الرسم الإملائي</p> <p>74 أهداف الإملاء</p> <p>75 شروط قطع الإملاء</p> <p>76 الإملاء في المراحل التعليمية المتقدمة</p> <p>76 أنواع الإملاء وطرق تدريسها</p> <p>78-77 الإملاء المنقول - مزايا الإملاء المنقول</p> <p>78 الإملاء المنظور</p> <p>78 الإملاء المسموع أو الاستماعي</p> <p>80 الإملاء الاختباري</p> <p>80 تصحيح الإملاء</p> <p>82 ملاحظات عامة</p>	<p>تقديم 7</p> <p>القسم الأول لطرق التدريس 11</p> <p>اللغة العربية 13</p> <p>مكانها 13</p> <p>صعوبة تعلمها 15</p> <p>أهداف تدريس اللغة العربية 19</p> <p>مدارس اللغة العربية 24</p> <p>التعبير : 27</p> <p>أهمية التعبير 27</p> <p>أهداف التعبير 28</p> <p>أسس التعبير الجيد 29</p> <p>أنواع التعبير 31</p> <p>التعبير الشفوي 32</p> <p>مجالات التعبير الشفوي 32</p> <p>القصة 32</p> <p>التعبير الحر 33</p> <p>الموضوعات المقيدة 35</p> <p>التعبير التحريري 38</p>
--	--

الخط

154	التدريب على النصوص البلاعية	أهداف تعليم الخط
156	التربية الإسلامية:	أسس تعليم الخط
156	الدين الإسلامي في حياتنا	وسائل تعليم الخط ومراحله
159	أهداف التربية الإسلامية	التوجيه والتقويم في تعليم الخط
160	طريقة التدريس	خطوات السير في حصة الخط
161	أولاً - القرآن الكريم	خلاصة موجزة في قواعد الرسم الإلمازي
163	ثانياً - الحديث الشريف	علامات الترقيم
163	ثالثاً - الفقه والعبادات	القواعد النحوية:
165	رابعاً - السير	وظيفة القواعد وأهدافها
166	خامساً - التهذيب والبحوث الإسلامية	أسباب صعوبة القواعد النحوية
169	القسم الثاني - دروس تطبيقية في اللغة العربية والتربية الإسلامية	طريقة تدريس القواعد
171	إعداد الدروس - فوائد الإعداد	التطبيق الشفوي والتحريري - فوائد التطبيق
174	كراسة الإعداد	طريقة السير في التطبيق - التطبيق الشفوي
178	الأسئلة والأجوبة	التطبيق التحريري
179	أنواع الأسئلة	تصحيح كراسات التطبيق التحريري
180	شروط الأسئلة الجيدة	الدراسات الأدبية:
184	دروس تطبيقية في الإعداد:	أولاً - النصوص - أهميتها
185	أولاً - التعبير الشفوي	اختيار النصوص الأدبية
189	ثانياً - القراءة	طريقة تدريس النصوص
192	ثالثاً - القصة	فوائد تربوية في تدريس النصوص
195	رابعاً - الإملاء الاختباري	ثانياً - تاريخ الأدب
196	الإملاء الاستماعي	أهداف تدريس تاريخ الأدب
197	الإملاء المنقول	طريقة تدريس تاريخ الأدب
198	الإملاء المنظور	ثالثاً - الترجم الأدبية، وطريقة تدريسها
199	خامساً - الخط	رابعاً - البلاغة - البلاغة والنص الأدبي
200	سادساً - القواعد النحوية	أسس الدراسة البلاغية
205	سابعاً - النصوص الأدبية	طريقة تدريس البلاغة
212	ثامناً - تاريخ الأدب	

تاسعاً - الترجم الأدبية
عاشرأ - البلاغة

التربية الإسلامية :	218
أولاً - القرآن الكريم والحديث	228
ثانياً - العقائد	228
ثالثاً - السير والتهديب والبحوث .	232
الوسائل التعليمية	236
أنواع الوسائل التعليمية	240
جماعات الناطقين اللغوي والديني	242
أهداف جماعات النشاط	248
أنواع النشاط اللغوي	248
المراجع التربوية والأدبية واللغوية والبلاغية	250
	254